



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**FORMACIÓN DE LOS DOCENTES INDÍGENAS WOUNAAN EN EL MODELO DE
EDUCACIÓN OFICIAL EN EL DEPARTAMENTO DEL CHOCÓ**

ADRIANA MARÍA ARANGO RUDAS

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

2020

Formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó



Estudiante:

Adriana María Arango Rudas

Asesoras:

Gloria del Carmen Tobón Vásquez, PhD
Gloria Clemencia Valencia González, PhD

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magister en Educación desde la Diversidad**

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales
Maestría en Educación desde la Diversidad

2020

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

Al creador de todas las cosas, el que me ha dado fortaleza para continuar cuando a punto de caer he estado; por ello, con toda la humildad que de mi corazón puede emanar, dedico primeramente mi trabajo a Dios.

De igual forma, dedico esta tesis a mi madre que ha sabido formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores, lo cual me ha ayudado a salir adelante en los momentos más difíciles.

Al hombre que me dio la vida, el cual ha luchado para velar por mi bienestar, ha estado siempre cuidándome y guiándome desde su entender.

A mi hermano que siempre ha estado junto a mí brindándome su apoyo.

A mi familia en general, porque me han brindado su apoyo incondicional y por compartir conmigo buenos y malos momentos.

A mis asesoras de tesis, la Doctora Gloria del Carmen Tobón Vásquez y la Doctora Gloria Clemencia Valencia González, por el acompañamiento para culminar este proceso.

A todos los participantes de esta investigación, por su respaldo y comprensión.

Contenido

| | |
|-------------------------------------|----|
| Nota de aceptación | 3 |
| Agradecimientos | 4 |
| Contenido | 5 |
| Lista de tablas..... | 8 |
| Lista de figuras | 9 |
| Resumen..... | 11 |
| Abstract | 12 |
| Introducción | 13 |
| 1. Planteamiento del problema..... | 15 |
| 1.1. Formulación del problema | 20 |
| 1.2. Objetivos | 20 |
| 1.2.1. General | 20 |
| 1.2.2. Específicos | 20 |
| 2. Justificación..... | 21 |
| 3. Marco referencial | 23 |
| 3.1. Referente contextual | 23 |
| 3.2. Antecedentes | 26 |
| 3.3. Referente teórico..... | 47 |
| 3.4. Referente conceptual..... | 56 |
| 3.4.1. Etnoeducación | 56 |
| 3.4.2. Formación del docente | 58 |
| 3.4.3. Docencia..... | 59 |
| 3.4.4. Educación propia..... | 60 |
| 3.5. Referente legal | 61 |
| 4. Diseño metodológico..... | 66 |
| 4.1. Diseño de investigación | 66 |
| 4.2. Método | 66 |
| 4.3. Población y muestra..... | 67 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 4.4. | Técnicas e instrumentos | 67 |
| 4.4.1. | Entrevista semiestructurada..... | 67 |
| 4.4.2. | Guion de la entrevista..... | 68 |
| 4.4.3. | Diario de campo | 69 |
| 4.4.4. | La observación participante | 69 |
| 4.4.5. | Procedimiento..... | 70 |
| 4.4.6. | Aspectos éticos | 71 |
| 5. | Análisis de la información..... | 72 |
| 5.1. | Hallazgos..... | 72 |
| 5.1.1. | Descripción de la actual formación de los docentes Wounaan en la educación oficial en el departamento de Chocó..... | 74 |
| 5.1.2. | Preguntas orientadoras para docentes describir la actual formación del docente | 79 |
| 5.1.3. | Preguntas orientadoras para funcionarios para describir la actual formación de los docentes | 89 |
| 5.1.3.1. | Análisis cuantitativo para preguntas orientadoras de los funcionarios..... | 92 |
| 5.2. | Impacto de la formación | 95 |
| 5.2.1. | Preguntas orientadoras para docentes del impacto de la formación de los docentes | 95 |
| 5.2.1.1. | Análisis cuantitativos..... | 102 |
| 5.2.2. | Preguntas orientadoras para funcionarios del impacto de la formación de los docentes | 110 |
| 5.2.3. | Preguntas orientadoras para estudiantes del impacto de la formación de los docentes | 119 |
| 5.2.3.1. | Análisis cuantitativos..... | 122 |
| 5.3. | Propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia | 126 |
| 5.3.1. | Preguntas orientadoras para funcionarios para la armonización del modelo oficial | 127 |
| 5.3.1.1. | Análisis cuantitativos..... | 129 |
| 6. | Conclusiones | 134 |
| 7. | Recomendaciones..... | 138 |
| 8. | Referencias bibliográficas | 140 |
| 9. | Anexos..... | 147 |

| | | |
|------|---|-----|
| 9.1. | Consentimiento informado para participantes de investigación | 147 |
| 9.2. | Diario de campo | 149 |
| 9.3. | Guion de entrevista para docentes | 150 |
| 9.4. | Guion de entrevista para personal de la Secretaría de Educación y demás autoridades competentes | 152 |
| 9.5. | Guion de entrevista para estudiantes..... | 154 |

Lista de tablas

| | |
|---|-----|
| TABLA 1. MATRÍCULA ATENDIDA | 23 |
| TABLA 2. PROCEDIMIENTO..... | 70 |
| TABLA 3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO GENERAL..... | 72 |
| TABLA 4. SUBCATEGORÍAS | 72 |
| TABLA 5. UNIVERSIDADES NACIONALES QUE OFERTAN LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN . | 76 |
| TABLA 6. UNIVERSIDAD Y TIPO DE FORMACIÓN DEL DOCENTE | 77 |
| TABLA 7. DESCRIPCIÓN DE LA ACTUAL FORMACIÓN DOCENTE..... | 79 |
| TABLA 8. FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DESDE LA MIRADA DE LOS FUNCIONARIOS | 90 |
| TABLA 9. EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN..... | 95 |
| TABLA 10. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA FUNCIONARIOS DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES | 110 |
| TABLA 11. IMPACTO DE LA FORMACIÓN DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES | 119 |
| TABLA 12. LUGAR DONDE ENSEÑA | 122 |
| TABLA 13. PRÁCTICAS PROPIAS DE LA COMUNIDAD EN CLASE..... | 123 |
| TABLA 14. ARMONIZACIÓN DEL MODELO OFICIAL | 128 |
| TABLA 15. ESTRATEGIAS | 130 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1. MAPA CONTEXTO LOCALIZACIÓN MUNICIPIO DE ISTMINA..... | 25 |
| FIGURA 2. FORMACIÓN ACADÉMICA | 85 |
| FIGURA 3. UNIVERSIDAD EN QUE ESTUDIO..... | 86 |
| FIGURA 4. GRADUADO DEL PREGRADO | 86 |
| FIGURA 5. NIVEL ACADÉMICO..... | 87 |
| FIGURA 6. RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROPIA CON LA ETNOEDUCACIÓN | 87 |
| FIGURA 7. PENSUM ACADÉMICO | 88 |
| FIGURA 8. MODELO O METODOLOGÍA | 88 |
| FIGURA 9. GRUPOS ÉTNICOS | 89 |
| FIGURA 10. CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS ÉTNICOS..... | 89 |
| FIGURA 11. ETNOEDUCACIÓN | 92 |
| FIGURA 12. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN..... | 93 |
| FIGURA 13. CUÁNTOS GRUPOS ÉTNICOS EXISTEN EN EL CHOCÓ..... | 93 |
| FIGURA 14. CUÁLES GRUPOS ÉTNICOS | 94 |
| FIGURA 15. SE DEBE MODIFICAR ALGÚN ELEMENTO DEL SISTEMA..... | 102 |
| FIGURA 16. ELEMENTOS A MODIFICAR..... | 102 |
| FIGURA 17. PRÁCTICA PEDAGÓGICA | 103 |
| FIGURA 18. LUGARES DIFERENTES AL AULA DE CLASE | 103 |
| FIGURA 19. DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA | 104 |
| FIGURA 20. LUGARES EN LOS QUE SE APRENDE..... | 104 |
| FIGURA 21. PRÁCTICA EN LOS TIEMPOS DE CLASE..... | 105 |
| FIGURA 22. ACTIVIDADES QUE SE PRACTICAN | 105 |
| FIGURA 23. PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE TAREAS | 106 |
| FIGURA 24. TAREAS..... | 106 |
| FIGURA 25. APOYO EN ACTIVIDADES RELACIONADAS EN EL TERRITORIO | 107 |
| FIGURA 26. ACTIVIDADES COMUNIDAD Y TERRITORIO..... | 107 |
| FIGURA 27. PARTICIPACIÓN DE LOS ABUELOS, MAYORES Y SABEDORES EN ACTIVIDADES DE LA ESCUELA | 108 |
| FIGURA 28. ACTIVIDADES..... | 108 |
| FIGURA 29. PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS DE GOBIERNO PROPIO..... | 109 |
| FIGURA 30. PRÁCTICAS DE GOBIERNO PROPIO..... | 109 |
| FIGURA 31. FUNCIÓN EN LAS ENTIDADES..... | 113 |
| FIGURA 32. PROFESIÓN | 113 |
| FIGURA 33. GRADUADOS | 114 |
| FIGURA 34. UNIVERSIDAD | 114 |
| FIGURA 35. ORGANIZACIÓN VINCULACIÓN | 115 |
| FIGURA 36. MANEJO ÓPTIMO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN | 115 |
| FIGURA 37. ELEMENTOS QUE DEBEN MODIFICARSE | 116 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA 38. OPINIÓN DE LA PLANEACIÓN | 116 |
| FIGURA 39. EL MEN RESPETA LOS DERECHOS DE LAS COMUNIDADES | 117 |
| FIGURA 40. POR QUÉ EL MEN RESPETA LOS DERECHOS DE LAS COMUNIDADES..... | 117 |
| FIGURA 41. FORMULACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA | 118 |
| FIGURA 42. OTROS LUGARES ADEMÁS DEL SALÓN..... | 122 |
| FIGURA 43. LUGAR DONDE ENSEÑA | 123 |
| FIGURA 44. PRÁCTICAS PROPIAS DE LA COMUNIDAD EN CLASE..... | 124 |
| FIGURA 45. SE APRENDE EN LOS DIFERENTES LUGARES DEL RESGUARDO | 124 |
| FIGURA 46. TE ANIMA TU PROFESOR A PARTICIPAR DE LA VIDA WOUNAAN..... | 125 |
| FIGURA 47. SE APOYA EL TIEMPO DE LA ESCUELA CON ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD | 125 |
| FIGURA 48. PARTICIPACIÓN DE LOS ABUELOS, MAYORES Y SABEDORES | 126 |
| FIGURA 49. PRÁCTICAS DE GOBIERNO PROPIO..... | 126 |
| FIGURA 50. ASPECTOS QUE HACEN FALTA A LA FORMACIÓN | 129 |

Resumen

Actualmente los docentes indígenas Wounaan se han venido formando en programas con un modelo de educación oficial, razón por la cual su labor docente no es coherente con el modelo propuesto por la educación propia. El objetivo general busca analizar la formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó, con el fin de aportar en la cualificación de los docentes, a través de una propuesta coherente con el modelo oficial y con la educación propia.

Se trató de una investigación de enfoque cualitativo, en la que se utilizó el método de micro etnografía, la cual se apoyó en técnicas como: la entrevista semi estructurada, dirigida a diez docentes indígenas y/o etnoeducadores, a cinco funcionarios de las entidades involucradas y a cinco estudiantes, además se utilizó el diario de campo.

Dicha investigación se fundamenta en un marco teórico desde la etnoeducación y la interculturalidad, teniendo como punto de partida los resultados y las vivencias de los programas de etnoeducación que existen dentro de las universidades, a través de las facultades de antropología, buscando como fuente primaria documentos de información recopilada, la que ha pretendido darle forma a los programas de etnoeducación dentro del territorio, como también sobre el concepto de educación propia e informes emitidos por el Ministerio de Educación que se ocupan de tratar este tipo de materias y le han dado una virtual importancia en el transcurrir de los últimos años.

Por último, se presentaron los resultados del modelo de educación oficial y de educación propia, dando respuesta a los objetivos y a la pregunta de investigación de manera que estos sirvan de herramienta, tanto de la diversidad cultural y étnica y avance hacia la interculturalidad vivida en instituciones universitarias.

Palabras clave: educación propia, educación oficial, etnoeducación, impacto, formación docente.

Abstract

Currently, Wounaan indigenous teachers have been training in official education model programs, which is why their work as a teacher is not consistent with the proposed model of self-education. Its general objective was to analyze the training of indigenous Wounaan teachers in the official education model in the department of Chocó in order to contribute to the qualification of teachers through a proposal to harmonize the official model with their own education.

This research is based on a theoretical framework based on ethnoeducation and interculturality. Taking as a starting point the results and experiences of the ethnoeducation programs that exist within the universities, through the anthropology faculties, seeking as a primary source documents of collected information, which has been intended to shape the programs of ethnoeducation within the territory, as well as on the concepts of self-education and also reports issued by the Ministry of Education who deal with dealing with these types of subjects, and have given it virtual importance in the course of recent years.

Finally, the results of the official education model and own education were presented, responding to the objectives and the research question in such a way that they serve as a tool for both cultural and ethnic diversity, and progress towards interculturality lived in institutions university.

Keywords: own education, official education, ethnoeducation, impact, teacher training.

Introducción

La presencia de integrantes de grupos étnicos como son algunos docentes de la comunidad indígena Wounaan en las universidades tanto públicas como privadas, ha sido un principio de impacto cultural para la mayoría de los integrantes de las universidades, es un tema complejo, pues lógicamente y dentro del contexto del raciocinio, entendemos que sus orígenes, trae con ellos una serie de costumbres que deben respetarse y que en diferentes situaciones se van presentando dentro de nuestro entorno, la capacidad de adaptación, no debe ser por ende para ellos, una imposición de la pérdida de sus costumbres, y de ser así, se estaría atentando contra sus derechos fundamentales.

Con la investigación se busca la concientización y poner de manifiesto la necesidad de una cátedra propia e intercultural, que muestre la cultura étnica en el marco de la institucionalidad oficial *occidental*.

En este trabajo de maestría en profundización, se formuló la siguiente pregunta problematizadora: *¿Cómo se articula la formación de los docentes indígenas Wounaan con el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó a través de la cualificación de los docentes?*, la cual trata de dar respuesta desde los fundamentos metodológicos y prácticos, esta a su vez soportada en el objetivo general, dándole también respuesta en los capítulos a lo largo de esta investigación.

En primer lugar, se realiza una descripción del problema, lo que lleva a la formulación de la pregunta de investigación a los objetivos específicos y al objetivo general: analizar la formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó con la finalidad de aportar en la cualificación de los docentes Wounaan a través de una propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia. Seguido de una justificación y referentes teóricos, a través de una búsqueda exhaustiva de los elementos que enriquecen y permiten consolidar antecedentes tanto en el contexto internacional como en el nacional.

El marco teórico se sustenta en el tema de la etnoeducación, de igual forma se apoya en la interculturalidad, categorías o conceptos que se puede trabajar desde diferentes perspectivas como la integracionista y el bilingüismo, ya que una de las principales consignas del movimiento indígena nacional cuando inició a comienzos de los años 70, fue la formación de maestros bilingües para que se encargaran de la educación primaria en sus comunidades, orientada por principios etnoeducativos, así las cosas los indígenas comenzaron a llegar a las universidades.

En cuanto al diseño metodológico, se utilizó el análisis cualitativo y el método de investigación etnográfico, de igual manera hace alusión a la población y la muestra, realiza la descripción de los instrumentos y las técnicas de análisis, se registra información importante para esclarecer el objeto de estudio propuesto en esta investigación. Seguidamente la validación de la información analizada es enfocada a dar cuenta del alcance esperado.

1. Planteamiento del problema

La Constitución de 1991, reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Const., art. 7), además de esto se consagra para estas comunidades derechos étnicos, culturales, territoriales, de autonomía y participación, tales como: la igualdad y dignidad de todas las culturas como fundamento de la identidad nacional, las diferentes lenguas que se hablan en nuestro país como lenguas oficiales en sus territorios, la educación bilingüe e intercultural para los grupos étnicos y la doble nacionalidad para los pueblos indígenas que viven en zonas de frontera (Const., arts. 10 y 96).

Para Monje (2014) la diversidad regional, étnica y cultural que definió para el país; como una nación más acorde con la realidad, lo que genera que esto de origen a las sociedades democráticas y participativas. Igualmente expresa que las referencias se dan al revisar lo que pasó a partir del 12 de octubre de 1492: “la introducción de nuevas plantas y animales llegada con los europeos, la inserción de dichos pueblos y personas africanas con prácticas culturales y tradiciones típicas, al final alteró los ecosistemas existentes en las nuevas tierras, sus estructuras sociales y culturales” (Monje, 2014, p. 24); pero no solo fue solo eso, “se dan cambios importantes en las actividades normales para los indígenas, para cumplir con las labores a las que los sometieron los colonizadores; inicialmente obligados al trabajo por la extracción de metales, y posteriormente por el usufructo de la tierra” (Monje, 2014, p. 31).

Actualmente, en la geografía nacional existen 102 pueblos indígenas que luchan permanentemente por su pervivencia social y cultural, entre ellos se encuentra el pueblo Wounaan de Colombia en el departamento del Chocó, es en este contexto donde los maestros, etnoeducadores prestan el servicio educativo por la organización Woundeko, que tiene jurisdicción en seis (6) de sus municipios: Jurado, Riosucio, Istmina, Litoral del San Juan y Bajo Baudó, Medio San Juan, todos enmarcados en el proyecto pedagógico comunitario *PECW Thaitkhier* camino a la sabiduría que corresponde a cuatro (4) Centros Educativos Indígenas y Cinco (5) Instituciones Educativas Indígenas, para la prestación del servicio educativo a los niños y jóvenes Wounaan se cuenta con grupo de maestros indígenas Wounaan, que, fruto de su proceso de formación académica, tienen los siguientes perfiles profesionales (Bachiller, Normalista, Técnico, Licenciado u otros).

Gracias a gráficas se hace posible concretar y empezar a analizar la manera que se pueda postular elementos que posibiliten discernir la incidencia de su formación en el proyecto de

educación propia y aportar desde la vivencia particular de la comunidad para establecer la pertinencia del modelo de formación de los maestros frente a los requerimientos de la educación propia en general y del proyecto comunitario *PECW Thaitkhier* en particular, frente al conjunto de aspiraciones relativas a la defensa, resistencia y supervivencia de la comunidades y del pueblo Wounaan de Colombia.

Uno de los interrogantes permanentes en la comunidad referida, generado por la tensión entre la postura del Estado con su sistema dominante de educación, consiste en interpretar el sentido, pertinencia y significación de la práctica docente de los maestros indígenas Wounaan, formados en la episteme tradicional moderna, frente a los requerimientos para la implementación del *PEC Thaitkhier*, elaboración que en su desenlace puede evidenciar los rasgos, la problemática y la solución a la problemática planteada, fundamento de la investigación que ocupa este trabajo y cuyo principal propósito es caracterizar la incidencia de la formación tradicional moderna en las prácticas pedagógicas de estos maestros indígenas Wounaan frente a la propuesta de educación propia de la comunidad, de manera que sus resultados puedan contribuir a la comprensión y solución a la problemática planteada y aporte elementos para la construcción del proyecto educativo de los pueblos indígenas en general y de los Wounaan en particular.

Desde luego, dada la complejidad del fenómeno, surgen otros interrogantes inherentes a las formas de organización y construcción de la educación de los pueblos indígenas los cuales afectan igualmente a los Wounaan.

Siguiendo con lo expuesto por Monje (2014), para el caso objeto de estudio, se buscara si el modelo de educación oficial puede ser interrogado en su competencia para capacitar al docente nativo en las funciones de defensa, preservación y acompañamiento de los procesos culturales, los modos y dispositivos de apropiación de la cultura ancestral; no obstante, también se debe preguntar si se tiene en cuenta los orígenes del pensamiento occidental en contraste con el indígena, lo que lleva a otra indagación consecuente sobre si la incidencia de la profesionalización de los maestros indígenas, bajo el modelo tradicional moderno, conlleva a la deformación de la manera en que tradicionalmente la comunidad ha transmitido la cosmovisión y formas organizacionales a sus miembros.

Las anteriores reflexiones y cuestionamientos permiten acercarse de manera metódica a construir elementos que aporten con la identificación de uno de los problemas de relevancia para el pueblo Wounaan el cual, sin duda alguna, es común para la mayoría de los grupos indígenas del

país y que encarna una de las preocupaciones más profundas en la coyuntura actual de enfrentamiento con el régimen dominante: la educación propia como proyecto de pervivencia y preservación de la cultura de los pueblos indígenas basada en la defensa del territorio y el retorno a la tierra mediante la vida en comunidad, como contribución al afianzamiento y avance de las posibilidades de pervivencia de la cultura. Un espacio común donde juega un papel fundamental la formación de los maestros indígenas desde un modelo de educación oficial impuesto por la cultura dominante.

Para Marmolejo y Valencia (2017), la afectación real de las costumbres en las comunidades indígenas de los municipios de Tadó y Alto Baudó en el departamento del Chocó se están presentando desde hace décadas, esto se debe a la designación de docentes, ya que la calidad educativa puede verse afectada por la calidad de la educación a transmitirse, siendo el mismo un tema que no solo abarca para el Departamento de Chocó, sino trascendental en todo el territorio nacional, puesto que el mismo se encuentra en su gran mayoría habitado en sus zonas rurales por comunidades indígenas tanto reconocidas (censadas), como no inscritas.

Por su parte Mantilla *et al.* (2013), afirman que contribuir al mejoramiento de las condiciones de salud y nutrición de la población indígena y afrocolombiana del departamento de Chocó, ha sido también una problemática en la región. Sin embargo dentro del texto se plantea que es gracias al uso de la comunicación y la educación para la salud con enfoque diferencial que está siendo posible la transformación de sus realidades, en consecuencia, se plantea que los docentes que están en este momento realizando procesos educativos con personas del sector, más concretamente en territorio indígena, esto no influye negativamente en la construcción y el mejoramiento de la comunidad, sino que por el contrario, se hace posible mejorar sus condiciones económicas, alimentarias o intelectuales, lo anterior es concluyente gracias a que durante el proceso se realizó acompañamiento, monitoreo, seguimiento y fortalecimiento de habilidades técnicas y metodológicas a agentes comunitarios y equipo técnico, evidenciando lo antes mencionado. Por esta razón y en concordancia con lo establecido por Marmolejo y Valencia (2017, p. 48):

La Etnoeducación a pesar que ha sido un proceso dirigido y planificado por el Estado, ha podido brindar a las minorías étnicas el poder de formar a sus gentes, en relación a la historia y cultura que garantice la supervivencia de las mismas.

Bajo el entendido de que la educación escolar es hoy en su mayoría bilingüe y respetuosa de su cultura ancestral, garantizando con esto que sus educaciones, modo de vida, producción, cultura, sea autóctono y original, donde queda en discusión el tema de la autodeterminación como el pueblo, alcanzando en algún momento la decisión sobre el sistema educativo propio que no tiene relación alguna con el respectivo sistema educativo nacional.

Con relación a la situación actual de los docentes indígenas Wounaan del departamento del Chocó, se vienen formado en diferentes programas de licenciaturas que pertenecen a modelos de educación oficial; con base en este tipo de formación en la práctica docente, se puede evidenciar en su quehacer pedagógico falta de coherencia con el modelo propuesto de educación propia, ya que se genera un choque de saberes a la hora de asumir la práctica docente. Además, no todos los docentes pueden tener acceso a formación en programas de licenciaturas con enfoque diferencial o de etnoeducación. Algunos de estos docentes se matriculan en las licenciaturas enmarcadas con un modelo de educación tradicional, cuyo currículo cerrado y desconocedor de los contextos y las particularidades de la cultura propia, no flexibiliza ni se articula a los procesos de formación para los docentes indígenas.

Ahora bien, si tenemos en cuenta la presión del modelo globalizador de la economía mundial, que enmarca una problemática fundamental dónde convergen y se dinamizan los distintos factores que generan la tensión expresada entre intereses tan antagónicos, que tienen que ver con la formación de los indígenas, etnoeducadores y la incidencia de sus prácticas pedagógicas en sus comunidades. Allí se concentra y profundiza este conflicto coyuntural entre mundos y realidades, un choque que involucra la cosmogonía, las formas particulares de ser y estar en el mundo, las relaciones con la naturaleza y el *otro* y la supervivencia de las comunidades indígenas en un mundo capitalista arrasador.

Así mismo al interior de la comunidad indígena Wounaan del departamento del Chocó, la educación todavía sigue siendo descontextualizada, al no ser reconocer ciertas particularidades de tipo étnico y sociocultural de este grupo poblacional; al seguir parámetros totalitaristas y excluyentes, con una visión sesgada, fraccionada e ineficiente, en la que se evidencia carencia de correspondencia con las expectativas de las comunidades indígenas, así como falta de comprensión a las nuevas lógicas emergentes, en especial, por los actores principales como son maestros, estudiantes y comunidad.

De otro lado se observa que muchos docentes indígenas presentan elevados niveles de resistencia al cambio para abordar la realidad de la educación actual, por su misma formación académica en centros de educación superior de corte convencional occidental, hecho que no les permite abordar y reconocer las dificultades que se presentan en la atención en educación diferencial para la población indígena para lograr el aprendizaje, además de la pérdida de valores que afectan directamente el proceso enseñanza aprendizaje. Al no responder a las particularidades propias de los grupos indígenas y su contexto sociocultural.

La anterior situación obedece a factores como: los docentes que imparten la educación a los futuros docentes no se sitúan en la diversidad sociocultural para la trasmisión de conocimientos, la falta de oportunidad de los docentes indígenas para acceder a los programas de formación con enfoque diferencial (de formación en educación propia), la ausencia de coordinación con las autoridades del gobierno propio indígena y las autoridades educativas de las secretarías de educación en el departamento del Chocó.

De continuar esta situación: al interior de las escuelas indígenas Wounaan no existiría una coherencia del quehacer docente con la propuesta educativa de los proyectos educativos comunitarios Wounaan, se continuaría con unas prácticas educativas poco asertivas con las necesidades educativas de los estudiantes Wounaan, no existirían las posibilidades para que los docentes se formen en un contexto enmarcado en la educación propia.

Para solucionar la situación actual, se hace necesaria la generación de un pensamiento autóctono y autónomo que les permita a los docentes interactuar entre la educación propia y la educación oficial, esto se debe a que las problemáticas que se presentan en esta comunidad, son diferentes a las de la jurisdicción ordinaria, lo que crea la necesidad de alcanzar niveles cada vez mayores de organización y en consecuencia, que se puedan formar mentalidades críticas, que posibiliten vincular a las gentes indígenas en la defensa y construcción de su propio proyecto de vida, constituyendo esto el objetivo fundamental de su protección educativa para de esta manera poder lograr una educación que fortalezca el pensamiento político organizativo, administrativo y pedagógico, para actuar en beneficio de su comunidad. En consecuencia, frente a la anterior situación problemática, se plantea la siguiente pregunta de investigación.

1.1. Formulación del problema

¿Cómo se articula la formación de los docentes indígenas Wounaan con el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó a través de la cualificación de los docentes?

1.2. Objetivos

1.2.1. General

Analizar la formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó, con la finalidad de aportar en la cualificación de los docentes Wounaan a través de una propuesta de articulación del modelo oficial con la educación propia.

1.2.2. Específicos

- a. Describir la actual formación de los docentes Wounaan en la educación oficial en el departamento de Chocó.
- b. Explicar el impacto de la formación de los docentes indígenas en la educación oficial sobre la Población Wounaan.
- c. Crear una propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia.

2. Justificación

La importancia de la presente investigación se desarrolla desde diversos enfoques, el primero de ellos relacionado con el conocimiento y la caracterización de las costumbres, la pervivencia de la lengua materna, sus creencias, la cultura material, que dicho sea de paso no se articulan con la educación oficial actualmente recibida por docentes indígenas; otro es la posibilidad de suministrar dicha información a docentes, estudiantes y comunidad en general de los diferentes grupos étnicos indígenas del Chocó, ya que de esta manera pueden adquirir conocimientos en torno a ello durante su proceso de formación.

Este trabajo de investigación se enfoca en la sociedad mayoritaria, que en la cotidianidad se confronta con esta situación, pese a que en ocasiones dista de su ámbito, contribuyendo a fortalecer valores agregados como la indagación, la resolución de conflictos y la generación de conocimientos y valores, que serán beneficiosos para ellos mismos y para futuras generaciones, pues urge respuesta ante este problema social de orden académico, que, directa o indirectamente, afecta a todos los sectores de la sociedad involucrados.

Desde el punto de vista práctico, la utilidad de esta investigación, se centra en que la misma constituye un punto de referencia para otras comunidades indígenas con características similares a las del Chocó; igualmente, podría serlo para las autoridades académicas, dado que puede ser necesario al hacer un abordaje sistémico, individualizado de cada uno de ellos, en pos de comprender sobre las decisiones adecuadas a tomar para un mayor impacto en el cumplimiento de las necesidades educativas de los docentes indígenas, y su implementación por parte del Estado. De esta manera se garantizaría a la población Wounaan la protección de sus derechos en educación con una pertinencia y desde un enfoque diferencial, esta investigación busca contribuir a dar solución a un problema de orden local que rebasa en impacto hacia lo departamental y regional.

La temática relacionada con el tema aquí abordado frente a la *formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó*, resulta de interés en virtud de que la comunidad educativa indígena ha sufrido vulneración en término de violación de sus derechos educativos ancestrales, así mismo se hace factible establecer los resultados de esta investigación genere mediante conocimientos nuevos que serán soporte y ayuda a secretarías de educación, ministerio y en general, al ejecutivo, para así optimizar los procesos frente a la manera en que se educa a la población beneficiaria de la investigación y así evitar la generación de impactos no deseados en la comunidad.

De otro lado esta investigación se justifica porque permite poner en práctica los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la maestría en educación desde la diversidad, que actualmente es ofrecida por la Universidad de Manizales.

Finalmente, se puede afirmar que es gracias a esta investigación que se podrá brindar unas recomendaciones y conclusiones frente a la situación, lo cual servirá de sustento para que la administración identifique con mayor facilidad las deficiencias que se presentan y en este sentido, se estudien planteamientos y definiciones metodológicas que contribuyan a la mejora de lo aquí propuesto.

Ahora bien, frente a la problemática planteada, toma interés esta investigación porque en ella se conoce la realidad en la que se desarrolla la práctica docente dentro de su comunidad, de tal forma que se puedan plantear estrategias de acción coordinadas, coherentes con las instituciones y organizaciones involucradas.

3. Marco referencial

3.1. Referente contextual

La Institución Educativa Indígena Pitulo Chirivico, se encuentra ubicada en el municipio de Istmina, en la zona del Medio San Juan en el departamento del Chocó. El municipio de Istmina, está situado al sur del departamento del Chocó. Su ubicación esta A 5°, 10' de latitud norte, A 76°, 4' de longitud al oeste del meridiano de Greenwich, con una altura sobre el nivel del mar de 65 metros, temperatura promedio de 25.9 °C, se encuentra a 74 Km de Quibdó.

Las tres comunidades Wounaan que conforma la Institución Educativa Indígena Pitulo Chirivico, se encuentran ubicadas en que la zona del Medio san Juan estamos unidas por una misma cultura, lengua, organización y territorio.

La comunidad indígena de Unión Chocó: para llegar a este lugar es necesario recorrer cerca de cien kilómetros por vía terrestre desde Quibdó hasta Istmina, la segunda ciudad en importancia del departamento y luego realizar un recorrido a lo largo del río San Juan que puede durar entre cuatro a ocho horas dependiendo de la embarcación utilizada para llegar a la comunidad Unión Chocó ubicada en la quebrada Docordó, la cual es afluente del río San Juan.

A partir del año 2011 la comunidad de Unión Chocó junto con las comunidades de San Cristóbal y Puerto Olave también ubicadas en la zona del medio San Juan, participan en el proceso de construcción de un proyecto educativo propio que busca generar entre los estudiantes procesos de auto reconocimiento, revitalización y fortalecimiento de la identidad cultural.

En la actualidad el establecimiento educativo tiene reconocimiento según resolución N° 0280 del 10 de febrero del 2020, conformado por tres (3) sedes educativas fusionadas sede indígena Olave Indio, sede indígena Clímaco conquista y centro educativo indígena Pitulo Chibirico - sede principal, atiende los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media, con una población escolar de 401 estudiantes relacionados de la siguiente manera:

Tabla 1.

Matrícula atendida

| SEDE | PREESCOLAR | PRIMARIA | SECUNDARIA | MEDIA | TOTAL |
|--|------------|----------|------------|-------|-------|
| I.E. Indígena Pitulo Chivirico – Sede Principal | 18 | 137 | 74 | 27 | 256 |

| | | | | | |
|------------------------------------|----|-----|----|----|-----|
| Sede Indígena Clímaco Conquista | 7 | 75 | 0 | 0 | 82 |
| Sede Indígena Olave Indio | 31 | 269 | 74 | 27 | 401 |

Fuente: elaboración propia con base en el SIMAT.

La atención de la población escolar se hace con la atención de (18) docentes indígenas, (1) rector, (1) un secretario y (2) servicios generales.

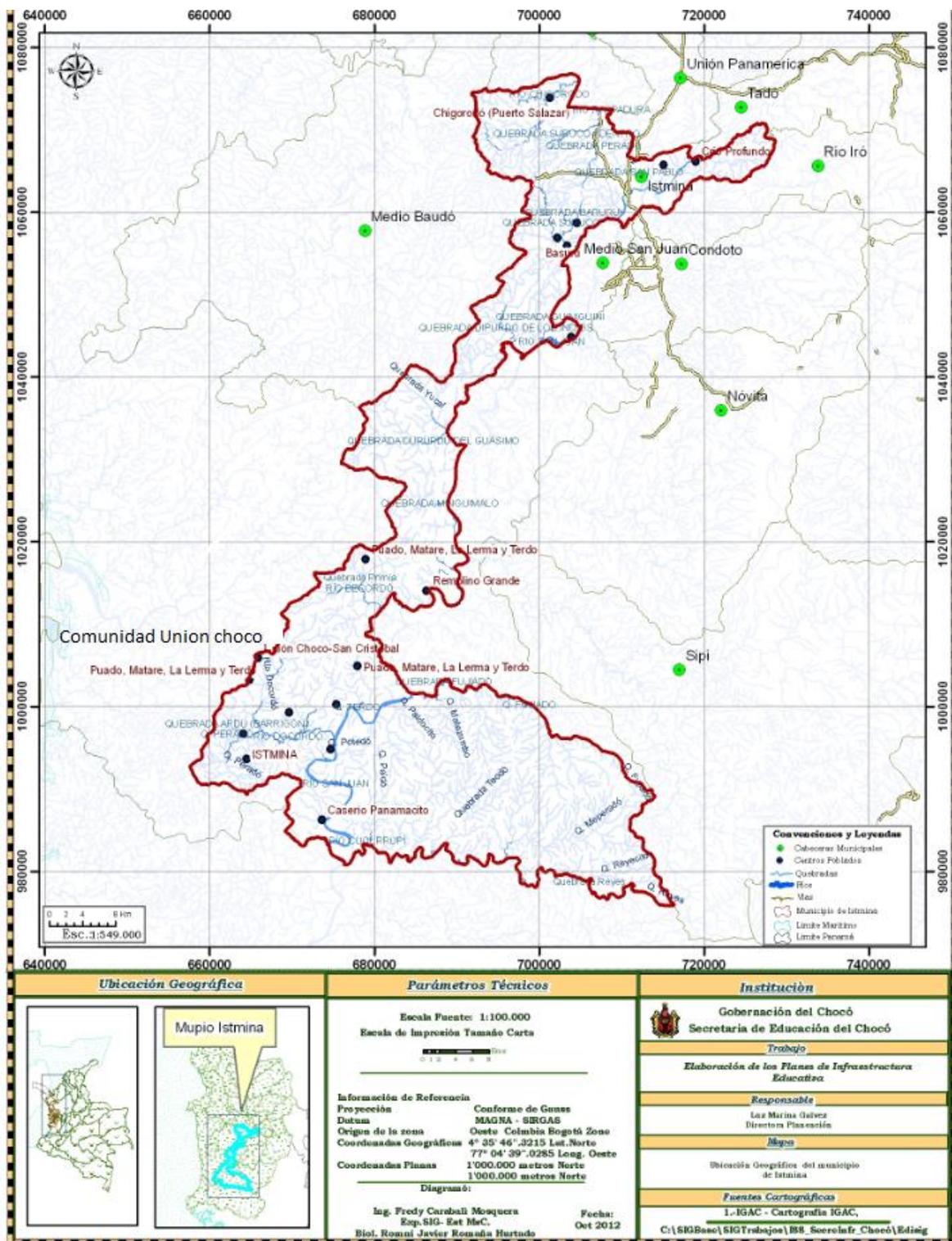


Figura 1. Mapa contexto localización municipio de Istmina

Fuente: Agustín Codazzi

3.2. Antecedentes

En esta parte del documento, se presentan las investigaciones de ámbito internacional y nacional, relacionadas con la formación de los docentes indígenas, las cuales sirven de soporte e insumos para una mejor comprensión del tema.

Iniciando con las investigaciones de corte internacional se encuentra una tesis doctoral denominada, *la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia, reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi* realizada por Sebastián Granda Merchán en Quito-Ecuador en el año 2017. Dicha tesis tiene como objetivo (Granda, 2017, p. 8):

Analizar el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en la Provincia de Cotopaxi y el impacto que dicho proceso tuvo en aquellas iniciativas educativas gestadas y sostenidas por las comunidades indígenas. Una problemática de relevancia por cuanto nos permite visualizar y comprender, con detalle, los cambios que aquellas iniciativas vivieron y experimentaron el momento en que pasaron a formar parte del Estado y a depender de sus políticas, regulaciones y tiempos. Para comprender con claridad la problemática arriba planteada es necesario hacer referencia, de manera breve, a dos procesos que están conectados entre sí: la emergencia de iniciativas de educación indígena propia a partir de 1940, por un lado, y el proceso mismo de institucionalización de la educación indígena, por otro lado.

Su investigación se focaliza en (Granda, 2017, p. 8):

El proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe; y busca dar luces sobre una de sus aristas, a saber, el impacto que dicho proceso provocó en aquellas iniciativas educativas que nacieron al margen del Estado, como proyectos gestados y controlados por las comunidades indígenas.

En relación a las herramientas teóricas y metodológicas (Granda, 2017, p. 8):

El presente estudio se inspira en aquella concepción de educación generada por la pedagogía crítica, y que ha sido recuperada y enriquecida por los estudios culturales

y el programa modernidad/colonialidad. Nos referimos a aquella concepción que visualiza a la educación como una práctica cultural y política.

Desde esta perspectiva, la educación deja de ser entendida como un proceso técnico y neutral de transmisión de conocimientos que tiene que ver, exclusivamente, con cuestiones pedagógicas y didácticas, en los sentidos tradicionales de ambas palabras; y pasa a ser comprendida como una práctica que está condicionada por el contexto socio-económico en el que se desarrolla, y que está totalmente involucrada en la producción y regulación de subjetividades, discursos y significados (Giroux 1995).

En tanto que la práctica involucrada en la producción y regulación de subjetividades, discursos y significados, la educación constituye un dispositivo que tiene un papel central en la producción, reproducción y cambio del orden de una sociedad; pues, así como aquella puede contribuir a reproducir el orden social (es el caso, por lo general, de aquellos proyectos impulsados por el Estado y los sectores dominantes), también puede contribuir a resquebrajarlo y a construir uno nuevo.

Por último, las conclusiones y resultados presentados en la investigación son los siguientes (Granda, 2017, p. 8):

En 1988, fruto de la presión del movimiento indígena y las negociaciones con el Gobierno del presidente Rodrigo Borja, se concertó el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Dicho proceso supuso la construcción de una jurisdicción propia para la educación indígena, así como la creación de una instancia al interior del Ministerio de Educación y Cultura para que se hiciera cargo de su gestión y administración: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB.

Para responder la pregunta arriba enunciada se optó por analizar una iniciativa de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC; iniciativa impulsada por las comunidades indígenas

de los alrededores del Quilotoa con el apoyo de la Misión de Zumbahua, y que buscó atender las demandas de formación de la zona, en el marco de la lucha por la tierra y de la consolidación de un interesante proyecto de etnodesarrollo (Bonfil 1991).

Otra investigación titulada: *Educación intercultural bilingüe, políticas educativas neoliberales y desigualdad: el caso de los docentes Awajún de la región San Martín en Argentina* por Marianella Zúñiga en la región San Martín-Argentina en el año 2017. La autora centró los objetivos de la investigación en:

Aproximarse a la EIB revelando las implicancias de las políticas educativas neoliberales en la formación docente de los maestros Awajún. Los objetivos específicos apuntan a identificar las políticas educativas relacionadas con la formación docente y la EIB, así como comprender sus vínculos e interrelaciones. De igual modo, revelar las repercusiones de las políticas educativas en la formación docente de maestros Awajún, y, entender los nexos entre la EIB y la formación docente de población Awajún.

La situación problemática en esta investigación fue planteada a través de interrogantes que permitan dar respuesta y posterior solución a dicho problema como lo menciona a continuación:

Las preguntas que han guiado este estudio son: ¿Cómo se vinculan las políticas educativas relacionadas a la privatización de la educación y la formación docente con la política de EIB en el periodo de 1990 al 2015? ¿De qué manera repercuten tales políticas educativas en la formación de los maestros Awajún de la región San Martín durante el periodo estudiado? ¿Cómo son las concepciones de un grupo destacado de maestros Awajún sobre la formación docente que atraviesan los maestros Awajún de la región San Martín? El diseño de investigación es interpretativo pues se aproxima hacia los sentidos que atribuyen los sujetos Awajún a su formación docente. De ahí que se busque entender los significados y repercusiones en torno al fenómeno de la formación docente de los maestros Awajún sin obviar el contexto político y social.

En la presente tesis se dio cuenta de las implicancias causadas por la confluencia de la privatización de la educación y la formación docente de maestros Awajún en la reproducción de desigualdad en la EIB, así como en la desvalorización de los docentes Awajún. A modo de conclusión se reorganiza el análisis a partir de dos dimensiones exploradas en la relación entre la privatización por defecto y la política de EIB.

Una de ellas se sitúa en una discusión teórica en tanto revela las repercusiones de la formación docente, que responde a una educación privada con fines de lucro que explota la equidad con una deficiente calidad, en la política de EIB. Para ello se parte de criterios propios del aspecto ético, social y político de la educación como son la equidad, la cohesión social y el derecho a la educación con el objetivo de sopesarlos en el análisis de las implicancias del acceso de los maestros Awajún a la oferta educativa privada de formación docente. Así se revela que la formación de los maestros Awajún en centros educativos privados de bajo costo, enmarcados en la privatización por defecto, debilita a la EIB pues es incongruente con los fines de esta política.

El siguiente trabajo de investigación denominado, *la formación profesional de los docentes en el sistema de educación indígena*. Realizado por Luis Armando Tamay May, y se llevó a cabo en Mérida, Yucatán. México, en el año 2016. Para este trabajo se tuvo como propósito (objetivos): El propósito general que orienta el presente trabajo de investigación consiste en la descripción del recorrido histórico.

La situación problemática que presenta este trabajo se plantea a través de la pregunta problematizadora así: la problemática educativa se puede analizar desde diversas aristas, pero para fines de este estudio, se planteó la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuál es la formación profesional que ha tenido el docente de Educación Indígena en servicio?

En cuanto a la metodología de trabajo se orienta bajo la perspectiva de la investigación descriptiva que consiste en la exposición de los resultados concretos sobre un tema, mismos que son producto de alguna experiencia, práctica o investigación específica; la cual tienen un interés exclusivo para el propio investigador y su principal propósito es exponer los resultados alcanzados,

sus experiencias y los métodos utilizados en el desarrollo de la investigación, como posible tema de estudio.

En este tipo de investigaciones el acontecimiento, los resultados, el propio tema o suceso especial que expone el investigador, es el objetivo principal de la tesis y en ésta se presenta como producto de observaciones y ensayos particulares del propio investigador y, por su relevancia especial, lo somete a consideración de los demás, avalado por medio de una propuesta de tesis. Para finalizar en este trabajo se presentan los resultados y conclusiones obtenidas en la investigación, las cuales son: El cambio social que se requiere para establecer una comunicación intercultural es complejo, si bien, en las relaciones cotidianas se da un intercambio, es en la escuela donde la sociedad misma ha de ser reeducada para vivir y convivir en armonía con la diversidad cultural y lingüística en una verdadera relación dialógica y una comunicación intercultural.

En esta tarea, la escuela indígena juega un papel protagónico, en virtud de que ha de promover un cambio de conciencia en los pueblos indígenas, sobre lo que significa ser indígena, sobre lo que significa ser portador de una cultura, y sobre el reconocimiento de sus derechos constitucionales para una vida mejor. Es de vital importancia ofrecer una educación intercultural bilingüe, que contrarreste las asimetrías, con pertinencia y calidad para nuestros hermanos indígenas, específicamente de nuestros niños que acuden a las aulas con la esperanza de una vida (Tamay, 2016).

De otro lado, se encuentra la investigación llamada *formación del docente indígena Wayuu para la alfabetización en contextos bilingües*, tesis doctoral llevada a cabo por Iris Antonia Castillo Rivero en el estado Zulia, Venezuela, en el año 2015, cuyo objetivo fue analizar la formación del docente intercultural bilingüe en su tarea de alfabetizador en los Centros de Educación Inicial wayuu pertenecientes a la Parroquia Idelfonso Vásquez, Maracaibo, estado Zulia y proponer un programa de formación dirigido a los docentes de Educación Intercultural Bilingüe para la alfabetización en contextos bilingües.

Esta investigación presenta como problemática que gracias al Decreto Presidencial N.º 283 del 20 de septiembre de 1979, se estableció en Venezuela la Educación Intercultural Bilingüe y, de manera lenta pero progresiva, se fueron sentando las bases para que desde inicios de los años 80 la población estudiantil indígena fuera atendida en correspondencia con sus peculiaridades y en su propia lengua. Ya pasados treinta y cinco años, las comunidades indígenas venezolanas siguen pidiendo a gritos más atención del gobierno nacional en lo que respecta a su dignificación por ser

pueblos originarios, a pesar de los grandes avances en materia de reconocimiento de la cultura de todos los pueblos y comunidades indígenas y de la oficialización de sus idiomas contemplados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, art. 121).

Ahora bien, desde el año 2008, la Ley de Idiomas Indígenas (Asamblea Nacional, 2008) estableció que todas las escuelas ubicadas en zonas indígenas están obligadas a utilizar los idiomas propios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se destaca en el artículo 32, el Estado, los ciudadanos, las ciudadanas y la familia indígena, son corresponsables en la socialización y enseñanza de los idiomas indígenas a los niños y niñas indígenas, con el fin de que el conocimiento quede bien afianzado antes de enseñarles el idioma castellano, procurando siempre el desarrollo de sus conocimientos en el habla, la lectura y la escritura.

No obstante, la realidad revela una situación de gran preocupación. Una investigación reciente en la Parroquia Idelfonso Vásquez, Municipio Maracaibo, estado Zulia, reveló que el 68% de las docentes preescolares inicia el proceso de alfabetización en castellano, 28% utiliza ambos y sólo un 4% lo hace en Wayuunaiki (Castillo *et al.*, 2014). Otras investigaciones realizadas con docentes indígenas wayuu pertenecientes a otros municipios del estado Zulia, también han concluido que la enseñanza en castellano predomina en las aulas de educación inicial, así como también han cuestionado las estrategias de alfabetización empleadas (Fernández, 2009; Guillén 2005).

Un factor importante en la enseñanza de la lengua materna es el docente. En las instituciones educativas indígenas deben laborar docentes pertenecientes a la comunidad, calificados, conocedores de su cultura, con competencias orales y escritas de la lengua materna. Pero ante la insuficiencia de docentes propios, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) ha contratado docentes no indígenas, sin el perfil requerido para responder a las demandas de la población estudiantil. En consecuencia, el docente no indígena ejerce su acción educativa usando el castellano con todos los niños, inclusive con quienes sólo utilizan el Wayuunaiki, apenas en desarrollo en el seno del hogar (desde el 2005 los Centros de Educación Inicial (CEI) atienden la etapa maternal de 0 a 3 años).

Como metodología para desarrollar el trabajo, la investigadora se apoyó en la investigación no experimental transaccional, como se detalla a continuación: las características mencionadas en el aparte anterior sugirieron un diseño de investigación no experimental, transicional y de campo. Se trató de una investigación no experimental porque no se manipuló la variable del estudio, y se

realizó bajo el enfoque cuantitativo para la recolección y análisis de los datos. Y descriptiva transicional porque los datos se recolectaron y describieron en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para la investigación se reflejan los siguientes resultados, luego de desarrollar el trabajo: Respecto al procedimiento didáctico empleado por las docentes de Educación intercultural bilingüe de la Parroquia Idelfonso Vásquez se concluye que éstas no están llevando a cabo un procedimiento didáctico acertado de la enseñanza de la lengua escrita del Wayuunaiki como lengua materna. Ello es así porque el análisis de los datos realizados a la luz de las bases teóricas de este estudio evidenció que en sus prácticas diarias las docentes parten de un modelo de lectura y escritura que concibe a éstas como habilidades que se desarrollan gradualmente.

Las investigaciones actuales en materia de didáctica de la lectura y la escritura en la lengua materna continúan confirmando lo que ya se sabía hace más de 35 años, y es que los métodos tradicionales tales como los de marcha sintética, el alfabético, el fonético y el silábico, así como el conjunto de estrategias que se derivan de cada uno de ellos, fragmentan la lengua escrita y no son los más adecuados para alfabetizar desde la escuela.

Este modo de proceder con la enseñanza de la lengua escrita del Wayuunaiki es quizás mucho más grave por tratarse de una lengua indígena, ya que la tendencia de las lenguas indígenas es el debilitamiento progresivo y su posible extinción como consecuencia del posicionamiento de una lengua dominante en una sociedad caracterizada por procesos comunicativos globalizados. En este sentido, las acciones que se puedan hacer desde lo local, regional y nacional deben ir encaminadas hacia la utilización creciente de la lengua por sus hablantes, la creación y divulgación de materiales impresos y de medios de comunicación en Wayuunaiki, así como la participación de la familia como transmisora de la lengua y la cultura en las nuevas generaciones (Rivero, 2015).

Por otro lado, se cita en la tesis otro trabajo denominado *Políticas educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el resguardo indígena de Mallama*, cuyo autor es Francisco Hernando Clavijo Vélez, llevada a cabo en Valencia-España, en el año 2015. Esta tesis presenta como objetivo general caracterizar y analizar las Políticas Educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama.

La investigación presenta la siguiente problemática las Políticas Educativas para la Población Indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama. En el influyente informe de la PREAL de 2001, plantea que para solucionar estos problemas existe una

alternativa, que podrá hacer viable una educación más equitativa, participativa y sobre todo, orientada al progreso, por medio del sistema de estándares los cuales deben incluir lo siguiente: Estándares de contenido, que definen lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en cada grado desde la enseñanza; Estándares de desempeño escolar, que describen el tipo de desempeño que representa un logro insuficiente, aceptable y sobresaliente; y Estándares de *oportunidad para aprender* o estándares de servicios escolares, que definen la disponibilidad de programas, personal y otros recursos que las escuelas y los gobiernos deben proporcionar si esperan que sus estudiantes sean capaces de lograr estándares de contenido y desempeño escolar exigentes.

En el marco educativo se detecta el ser de una sociedad y en ese marco se ve el progreso, pensando en el desarrollo integral, tanto del individuo, como desde el ámbito social que les rodea y esto, de una manera permanente y continua.

Con todo acierto decía Kant que "la educación es un arte cuya práctica debe ser perfeccionada a lo largo de las generaciones... y es el problema mayor y más difícil que pueda plantearse al ser humano". Hoy, como en su momento tirios y troyanos reconocen que la educación es nuestra primera urgencia y nuestro problema fundamental. Escritores como García Márquez, estadistas como Bill Clinton o Jacques Delors, empresarios como Bill Gates, científicos como el Nobel de Economía Gary Becker, líderes indígenas como Rigoberta Menchú, y los organismos internacionales más diversos, como la UNESCO y el PNUD, entre otros, coinciden en señalar la educación como la tarea más importante de las naciones.

Para el desarrollo de la metodología el autor se basó en para desarrollar el proceso investigativo de nuestra tesis fue necesario empezar por la documentación, la cual, a través de más de diez años de selección, en donde mucho fue el material bibliográfico que se leyó y gracias a ello, se organizó la construcción de toda la tesis. No fue nada fácil, ya que fue mucha la información documental consultada, pero gracias a las buenas orientaciones de mis asesores, se optó por la construcción de la teoría bibliográfica como lo propio de la Comunidad Awá, lo cual se refleja en el marco teórico, retomando el problema, los objetivos y la hipótesis (Vélez, 2015). Las fuentes de información fueron facilitadas por los asesores como por la Comunidad Awá del Resguardo Indígena de Mallama como en los diferentes escenarios bibliográficos. Como conclusiones se detallan las siguientes (Clavijo, 2016):

El plantear esta Tesis desde las Políticas Educativas de la Población Indígena Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama, me ha permitido analizar de manera profunda y clara la forma como se comportan los estados en relación con sus estrategias para la ayuda de cada uno de los resguardos de nuestra Población Indígena en la Región Andina.

Las propuestas de los estados de la Región Andina es la de hacer viable una educación más equitativa, participativa y, sobre todo, orientada al progreso. Para resolver las dificultades en la Población Indígena es necesario reconocer que la educación es nuestra primera urgencia y nuestro problema fundamental. Desde las políticas educativas se debe fortalecer su propia cosmovisión de tal manera, que no pierdan su identidad y esto les permita realizarse como seres humanos desde un mundo globalizado sin dejar de ser lo que son: pensar globalmente y actuar localmente. De allí, que se hace necesario para el futuro de toda la población indígena de la Región Andina, el elaborar una educación colectiva con una intervención comunitaria que permita viabilizar todo lo relacionado con nuestra Tesis. Hoy (2015), se están realizando unas asesorías de trabajo de grado a aquellos estudiantes de Administración Pública, para que enfoquen sus trabajos en la población indígena Awá y continúen con los procesos iniciados en esta Tesis desde la formación de la educación para tiempos posibles.

Concluyendo las investigaciones de corte internacional aparece una tesis doctoral titulada *Percepciones Sobre La Interculturalidad: Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1*, presentada por Nicolás Ramírez Flores en Valladolid-España, en el año 2015.

Esta tesis presenta como objetivo general Interpretar los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia. Plantea una situación problemática, la cual consiste en que se ha tratado de homogenizar y mestizar las costumbres indígenas como lo menciona a continuación: Bolivia desde su creación ha sido un estado plural. A pesar de los intentos de homogeneización y mestización de los indígenas según los patrones de la cultura mestizo-criolla, a lo largo de la historia de Bolivia, la diversidad sociocultural sigue latente. Esta

diversidad ha sido asumida por la actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y la actual ley educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

El predominio de la cultura mestizo-criolla y la educación mono cultural de aquella cultura han impedido la valoración de las diversas identidades culturales indígenas y practicar un verdadero diálogo intercultural entre las culturas indígenas y la cultura mestizo-criolla. A pesar de que la educación intercultural y bilingüe fue uno de los pilares de la última ley de reforma educativa, en la práctica educativa no se han aplicado aquellos principios. A lo sumo, se ha intentado aplicar una educación bilingüe en algunas áreas indígenas quechuas, aymaras y guaraníes rurales y en algunos Institutos Normales de Bolivia. En realidad, aún no se ha tocado o trabajado el tema de la interculturalidad, relacionados con las culturas indígenas y regionales, en su amplitud y complejidad en el sistema educativo; sólo se ha intentado enseñar en lengua originaria en los primeros cursos del nivel primario en el área rural y enseñar el idioma originario.

En cuanto a la metodología de investigación el autor utilizó el enfoque cualitativo el cual habla del paradigma interpretativo la investigación tuvo un enfoque cualitativo. Según Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Batista el enfoque cualitativo es una investigación fenomenológica, naturalista e interpretativa. El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan) (Hernández, Fernández. y Batista, 2006).

De acuerdo a esta definición, la investigación se enmarcó dentro el enfoque cualitativo porque durante la investigación se analizó e interpretó las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales en el contexto socioeducativo de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija. En este contexto nos desempeñamos como docente e investigador durante las gestiones 2011 y 2012. Esta situación nos ha permitido conocer de cerca el contexto socioeducativo, las diferentes actividades curriculares y extracurriculares de la Unidades Educativas y a los mismos investigados. Al mismo tiempo nos ha permitido interactuar e intercambiar opiniones con los mismos estudiantes y docentes sobre los temas de investigación de

modo informal. El trabajo tuvo un fuerte componente fenomenológico, subjetivo, interpretativo, inductivo, analítico y reflexivo de la realidad abordada.

La investigación muestra resultados determinantes para la comprensión de la misma, las cuales son: Según la percepción de los estudiantes y docentes, los motivos principales que habrían impulsado a algunos docentes y padres inmigrantes de los estudiantes a migrar a la ciudad de Tarija serían la búsqueda de trabajo, mejorar las condiciones de vida, la familia, el estudio de los hijos, la existencia de familiares, el estudio de alguna profesión, la salud, el clima y la tranquilidad que brinda la región valluna de Tarija (Lea, 2003; Peña et al., 2003). La ciudad de Tarija, por ser una región en crecimiento poblacional y económico, ofrece ciertas oportunidades de trabajo y por ende de mejorar las condiciones de vida (Lea, 2003).

Los docentes migrantes y algunos estudiantes con alguno de los padres inmigrantes mantienen cierta relación cultural con el lugar y los familiares de origen. Esta relación se percibe en el viaje al lugar de nacimiento o de uno de los padres, por motivos de vacaciones, fiestas familiares, visitas familiares y emergencias familiares (Peña et al., 2003).

El inmigrante docente y estudiante, como otros migrantes, viven según dos matrices culturales; mantienen su identidad cultural y se va apropiando de los elementos culturales locales. La población que vive en relación con dos culturas; con la local y con la cultura inmigrante. Pensamos que la relación con la cultura de origen se mantiene en la primera generación de migrantes, esto se irá diluyendo con los descendientes de éstos, los nacidos en un nuevo contexto, hasta asumir la identidad cultural local de Tarija.

La recepción de los migrantes en la ciudad de Tarija es percibida como positiva y negativa. Por un lado, esta recepción se caracterizaría por la aceptación, la tolerancia y la cooperación. La aceptación positiva se debería a las cualidades positivas de los tarijeños; la hospitalidad, la amabilidad, el acogimiento, la amistad, la tranquilidad, el amor, el cariño, el buen trato, la colaboración y la solidaridad (Peña et al., 2003; Lea, 2003). Por otro lado, la recepción se caracterizaría por la indiferencia y el rechazo cargada de actitudes y expresiones verbales racistas y discriminatorias hacia el inmigrante (Giddens, 1993). Las causas del rechazo serían propiciadas por la poca comunicación, el regionalismo (Albó y Romero, 2005), la nostalgia por la pérdida de la pureza cultural y biológica, la fuerza cultural de los andinos frente a la cultura local, y últimamente la presencia de los indígenas en el poder estatal (Ramírez, 2015).

Iniciando con la tesis de maestría en gobierno y políticas públicas realizado por Gómez y Pinilla (2018), de la Universidad Externado de Colombia, denominado *Estado del Arte: un análisis de la educación indígena y su relación con las Políticas Públicas* y cuyo objetivo fue analizar y sistematizar las tendencias en investigación que fundamentan las políticas públicas en educación indígena durante el periodo 2000-2016. A través del análisis de las investigaciones a nivel nacional universidades.

Cuya problemática centra su atención en el hecho de que desde los años 90 se ha propiciado un fenómeno latinoamericano que ha vinculado con especial atención el concepto de la diversidad étnica cultural, sin embargo, se instaura desde un lugar de desconocimiento y desconexión con las dinámicas particulares y propias de los pueblos indígenas, es decir, se ha vinculado en el discurso institucional una apertura hacia el diálogo y la inclusión de la diversidad, pero carece de la relación dialógica propia con los pueblos originarios; coyuntura que propone un proyecto delineado y constituido principalmente por el Estado, como en el proceso colonizador, desde afuera; propuestas que des configuran la visión indígena (Gómez, Aleyda; Tobón, 2018).

En esta medida, más allá de caracterizar los dos tipos de pensamiento: occidental e indígena, es importante viabilizar un escenario de diálogo real fundamentado en las nuevas posturas, tomando como referencia, el campo investigativo, desde el cual se debe la necesidad de comprensión del pensamiento indígena y la emergencia de vincularlo de forma real en la construcción de las políticas públicas; la diversidad cultural en función del reconocimiento de la multiculturalidad.

De esta manera, es imperativo establecer un acercamiento a factores que dan lugar a la instauración de un modelo de política pública en Colombia, que atienda la emergencia de un enfoque político que no solo se implementó en el país, pues fue el resultado de un proceso de la región en miras a la planificación social de los estados latinoamericanos y que, por tal, privilegian un paradigma ideológico (Gómez, Aleyda; Tobón, 2018).

Para el desarrollo del trabajo, los investigadores utilizaron la siguiente metodología, el diseño metodológico que orienta la acción investigativa del presente ejercicio, tomando como referencia el paradigma cualitativo interpretativo, se describen aspectos fundamentales de la investigación documental y se explica cada una de las fases que sustentan y dan cuerpo al trabajo propuesto. En este sentido, se delimita, fundamenta y describe la perspectiva de investigación desde el plano de la acción, especificando cada una de las fases del desarrollo del proceso.

La investigación se ha centrado en develar los elementos emergentes en la construcción de políticas públicas que se construyan para la reivindicación de los pueblos indígenas, siendo un discurso que se constituye desde el pensamiento occidental y que desconoce el amplio espectro del pensamiento indígena. En esta medida, esta investigación permitió leer desde un escenario específico: la educación indígena, el eje estructural de esta propuesta: las políticas públicas; reconocidas estas como herramientas de administración de Estados y por lo cual, no se evidencian políticas públicas que respondan a intereses ajenos a los lineamientos de Estado. En este sentido se podría deducir que son mecanismos de legitimidad del poder de esta institución.

Es claro que, existe un vacío conceptual entre la propuesta direccionada desde el Estado, y las cosmovisiones de los pueblos indígenas, lo que dificulta en primera medida el establecimiento de un diálogo que dé lugar a una política pública que acoja la integralidad de los planes de vida de los pueblos indígenas, ahora bien, si se habla del escenario desde donde se proponen estos mecanismos, surge una nueva tensión dado que el territorio es el lugar desde dónde se debe pensar, propiciar y construir una política, siendo el territorio para las comunidades indígenas, el lugar desde el cual se configura la vida; el escenario donde se propone y establece el proceso educativo, desde la relación horizontal y de profundo respeto con la naturaleza. Aquí se expone la descontextualización que puede evidenciarse en la formulación de estas herramientas de gestión.

La postulación de las políticas públicas desde una perspectiva sectorial ha generado una ruptura desde lo territorial, siendo una necesidad de construcción de políticas públicas indígenas que se establezcan desde el territorio, un elemento que conforma el pensamiento indígena. Dentro de la política nacional de educación, la Ley 115 de 1994 se contempla la Etnoeducación, como la educación para los pueblos indígenas desde donde se establecen las garantías de los derechos étnicos y de pervivencia de las culturas indígenas, permite un acercamiento en torno a los derechos de los pueblos indígenas, a la inclusión y defensa de la multiculturalidad, concepto retomado en las tesis seleccionadas y revisadas para esta investigación. No cabe duda, que el planteamiento en una ley nacional abre paso a posibilidades de reconocimiento y dialogo con las comunidades indígenas en materia de educación indígena, no logra posicionar y reivindicar la educación propia, concepto que hace referencia a la educación propuesta desde las culturas indígenas que rompe con el pensamiento occidental y construye la base de la pervivencia de los saberes ancestrales, lenguas y formas de relacionamiento con su espiritualidad y el mundo (Gómez; Tobón. 2018).

Resulta de vital importancia para este trabajo incluir la investigación denominada “Prácticas docentes para la enseñanza intercultural”, realizada por Griselda Ipuchima Rengifo, José Roberto Bedoya Gómez y John Franky de la Facultad de educación, Universidad Pontificia Bolivariana sede Leticia, Amazonas; cuyo objetivo fue el diseño de estrategias didácticas que fortalezcan las prácticas del docente en el marco de la enseñanza de la educación intercultural, en la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas.

Es importante resaltar la problemática presentada en esta investigación dado que en el lugar objeto de estudio porque señala la pérdida de las costumbres indígenas como se muestra a continuación. La Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas tiene definido su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con un enfoque de Educación Propia, concebida como el proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales y tradiciones, en cumplimiento a la Ley de origen (CONTCEPI, 2013) y en la que se acude a la tradición oral, la memoria, la familia, los sabedores, la comunidad y el trabajo colectivo. Enfoque pertinente y que responde a las necesidades, intereses y expectativas de nuestras comunidades.

La I.E está orientada a prestar servicio educativo a las comunidades de San José, SioraAmena, Monifue Amena y Nimaira-Maiki-Ibirí; población Ticuna y MuinaMurui (Huitotos), depende de la Asociación Zonal de Cabildos Indígenas de Tradición Autóctona- AZCAITA-, cuyo propósito principal es el fortalecimiento de las costumbres y la lengua propia de los pueblos. En el resguardo habitan diez comunidades, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2007), Boras, Muinanes, Yucunas, Ocainas, Cocamas, Macunas, Mirañas, MuinaMurui y Ticunas.

Adicionalmente, los componentes pedagógicos que articulan los procesos establecidos en el PEC, desde la educación propia, están correlacionadas con los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014). Por lo que, desde la Institución, no se han implementado formas claras y pertinentes que articulen las prácticas pedagógicas del docente, sus metodologías de enseñanza con el horizonte establecido en el PEC. Por lo tanto, consideramos que se hace necesario investigar desde las prácticas pedagógicas de los docentes, los saberes de los estudiantes y experiencias de la comunidad educativa, cuáles son los problemas o necesidades de la Institución Educativa que están desarticulando estas prácticas con los lineamientos del PEC.

Para realizar esta investigación, los autores se apoyaron en el enfoque cualitativo como metodología para así recopilar información necesaria para dar más claridad sobre el tema y así se detalla. Se desarrolló desde la metodología de la investigación-acción con enfoque cualitativo, como una forma de búsqueda autor reflexiva de las prácticas y situaciones sociales y educativas en la Institución. La población está conformada por tres directivos y 37 docentes, de la cual se utilizó una muestra de tipo focal, seleccionada de forma aleatoria conformada por dos directivos y 5 docentes. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron entrevistas no estructuradas, aplicadas a directivos docentes y docentes, una matriz de análisis de estrategias de enseñanza aplicada a los docentes.

El análisis de datos se realizó a través de la aplicación del software de Atlas Ti que permitió revelar las concepciones, los aciertos y desaciertos de las acciones o prácticas significativas de los docentes y directivos en el marco del fortalecimiento de la educación intercultural. En este trabajo para finalizar, se muestran los resultados y conclusiones que arrojó mostrando los más importantes. Desde el planteamiento del problema, los instrumentos aplicados a los docentes y directivos docentes una de las conclusiones es la falta de apropiación, compromiso, sentido de pertenencia más hacia el pensamiento de educación propia. Se tiene una idea acerca de lo que hay que hacer, pero se sigue trabajando tradicionalmente, la enseñanza intercultural no ha sido apropiada, por lo que se podría decir que no hay sentido de pertenencia. La vocación es el elemento primordial en el docente etnoeducador, su vida se torna en el liderazgo de su comunidad y luego en el ejercicio de la docencia como plataforma para obtener un rol en la comunidad, Se muestra que hay debilidad en el direccionamiento institucional con respecto a la falta de formación en el tema administrativo, que es el componente que debe mostrar mayor eficiencia en el desempeño, y que se ve reflejado en las inversiones desenfocadas con la realidad institucional y comunitaria. (Ipuchima , Bedoya y Kyell, 2018).

En este mismo sentido se cita la investigación titulada “La educación indígena como parte del ejercicio del Gobierno propio del pueblo PAMIVA del gran resguardo del Vaupés parte oriental 2007-2015”, realizado por Zulma Roció Gracia Vélez, en la ciudad de Bogotá, en el año 2017.

Para dicho trabajo la investigadora trazó los siguientes objetivos analizar el proceso de diseño e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio, así como del Programa de Educación Único del Pueblo -Pamíva (en adelante PEUPP) del pueblo indígena -Pamíva del Gran

Resguardo del Vaupés, parte oriental, como parte del ejercicio del derecho al gobierno propio y la consulta previa de los pueblos indígenas, durante el período comprendido entre el año 2007 y 2015.

Mediante el desarrollo de la tesis la autora centró la problemática de la investigación en que los pueblos indígenas que han ocupado ancestralmente el territorio de lo que actualmente es el departamento del Vaupés tenían un modelo de educación propio, sustentado en los principios y valores de su tradición y cultura. Así se educaban para salvaguardar la armonía con la naturaleza, el fortalecimiento de la comunidad, como sujeto colectivo, y conservar la paz con todos los seres de su entorno. No cabe duda que lo hacían sobre un sentido de autonomía y gobierno propio. Los modelos educativos impuestos por la sociedad occidental quebraron este sentido. Si en la actualidad es evidente que la educación que reciben los pueblos indígenas del Vaupés es resultado de un proceso de colonización, dominación y homogenización de la población, resulta más interesante evidenciar un proceso de resistencia no violenta de los pueblos indígenas por defender su identidad y cultura, así como sus formas de organización social y política y los sistemas y métodos de educación propia.

En esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo como metodología de trabajo, tal como lo señala la autora a continuación: el trabajo tiene un enfoque de tipo cualitativo, en el cual se abordaron dos rutas metodológicas: el análisis documental, a través de estrategias de revisión de normatividad en la cual se consultaron diferentes, y el estudio de caso, a partir de entrevistas semiestructuradas a integrantes de las Asociaciones de Autoridades Zonales del pueblo Pamíva; representantes tradicionales, líderes, docentes y asesores pedagógicos que trabajan en la formulación del proyecto educativo unificado del pueblo Pamíva; coordinadores pedagógicos y político- organizativo de la administración central *PEUPP*, y, funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental de Vaupés (en adelante SEDV) y de la Gobernación de Vaupés.

Después de que se realiza la investigación la autora presenta resultados contundentes en donde muestra que la prácticas educativas y pedagógicas propias del pueblo Pamíva están orientadas a fortalecer y recuperar la identidad cultural, construir proyectos de vida que les permita la reivindicación de sus derechos, su territorio, su autonomía escolar, su sentido de pertenencia, el establecimiento de relaciones con su entorno; a través de la formación integral en la que los niños aprenden diariamente lengua pamíe, los valores culturales, tradiciones, mitos, danzas y formas de producción, observando, imitando y practicando las diferentes actividades que realizan sus padres,

en los espacios adecuados, según las disciplinas que se requieren y de acuerdo a las necesidades cotidianas.

El uso y enseñanza del idioma ocupa un lugar fundamental en los derechos de los pueblos indígenas. El lenguaje, como medio para enseñar y transmitir conocimientos en el sistema educativo, constituye un elemento esencial para facilitar u obstaculizar el acceso a la educación por parte de todos los niños y niñas en una nación. En consecuencia, una de las obligaciones del Estado que se deriva de la accesibilidad de la educación es brindar las condiciones suficientes y necesarias para que la población escolar comprenda los programas y contenidos curriculares. En este sentido, se propone que los elementos pedagógicos propios del contexto territorial y cultural se transmitan en lengua pamíe, mientras que los otros conceptos académicos –que son foráneos– se enseñen en castellano.

Las políticas etnoeducativa del Estado en torno a la educación propia del pueblo Pamíva no resultan pertinentes para las necesidades específicas del contexto de la región de la Amazonía, en tanto no son políticas diseñadas desde las mismas comunidades indígenas del Vaupés, sino en un contexto general de la población indígena; por lo tanto, no contribuyen al fortalecimiento de la autonomía indígena del Vaupés.

Por otro lado, se encuentra la investigación denominada *El empoderamiento de la educación propia en un contexto indígena nasa y campesino mediante la estrategia de concientización sobre el P.E.C. (Proyecto Educativo Comunitario) en la escuela rural mixta el ramo, resguardo indígena de coheteando Páez – Cauca*, cuya autora es Mónica Tálaga Castro en Popayán, en el año 2017.

Dicha investigación tuvo como objetivo principal: Contribuir al empoderamiento de la Educación Propia, para ir cimentando las bases para aportar a la construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la Escuela Rural Mixta El Ramo, ubicada en el Resguardo Indígena de Cohetando Páez Cauca, además, se trazaron los siguientes objetivos específicos. Según la investigadora la problemática que se refleja en la comunidad del Ramo-Cauca nace a partir de que se pone en duda la legitimidad del territorio indígena donde se ve afectado también la construcción de una educación propia, detallado así:

La investigación se realizó en la comunidad de El Ramo que pertenece al Resguardo Indígena de Cohetando Páez, Cauca. A partir del año 2000, hace parte de la legalidad del territorio, tal como se expone en la copia autenticada del título supletorio (documento que reemplaza al

original) y la escritura 505 del 19 de julio de 1898 menciona que el resguardo de Cohetando es de origen colonial. Por lo cual a partir de su legitimidad se comienza a reflexionar sobre las políticas propias del pueblo Nasa; entre ellas, la necesidad de comenzar a construir una educación que corresponda a las realidades de la comunidad.

Entonces esta situación comienza a gestar malestar, entre algunos docentes que no están de acuerdo con las ideas de los indígenas Nasa y más aún cuando en el contexto hay personas que se identifican como Campesinos y mencionan no estar de acuerdo con la Educación Propia y que sus propiedades tengan títulos privados. Porque dentro de un resguardo indígena las tierras son de carácter colectivo (de toda la comunidad, representada por el Cabildo).

Por lo cual esta problemática se acrecienta más, cuando a nivel nacional se da el Decreto 2500 de julio de 2010, donde se establece el Sistema Educativo para las comunidades indígenas. Acordando un reglamento de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa: Por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, y organizaciones indígenas, en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Propio. Este decreto conlleva a un desacuerdo por parte de la comunidad de la zona San Luis Páez Cauca, a no dejar implementar el PEC (Proyecto de Educación Comunitario) en la Institución Educativas Félix María Penna a la cual pertenece la sede El Ramo.

Igualmente, esta investigación se realizó desde el enfoque de la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP). Porque busca combinar la adquisición del conocimiento y la transformación social desde la realidad del contexto que se pretende investigar. Al respecto, Sandoval (1996, p. 69):

La IAP según algunos de sus inspiradores, sería la base principal de acción para el cambio social y político, así como para el progreso hacia la igualdad y la democracia, al estimular el saber popular y vincularlo a la auto investigación de los sectores desposeídos.

Además por medio de este enfoque se obtuvo la información para poder lograr el proceso de empoderamiento de la Educación Propia y tener concientización frente al Proyecto Educativo Comunitario como comunidad educativa [PEC], Asimismo los instrumentos y técnicas me permitieron acercarme a la comunidad Campesina y a los indígenas Nasa, fueron: Informantes

claves, entrevistas formales, entrevistas focalizadas, grupos de discusión para obtener, intercambiar y contrastar información, observación etnográfica, observación participante.

Esta investigación arroja resultados interesantes relacionados con el trabajo de formación docente, así: el trabajo de investigación permitió en primera instancia reconocer que soy mujer, madre y que debo ejercer mi profesión docente convencida que la Educación Popular y la Educación Propia construida desde las realidades aporta al verdadero cambio social. Además, la coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago (Freire, 2004), son el punto de partida para hacer de este proceso un proyecto de vida personal, que trascienda la escuela y la comunidad.

También esta experiencia como estudiante de la Maestría en Educación Popular permitió identificar que en la Escuela Rural Mixta El Ramo existen voluntades entre indígenas Nasa y Campesinos, para concertar diálogos en relación con la Educación Propia. De igual manera la participación, construcción colectiva de conocimiento, diálogo de saberes y la reflexión desde la realidad, conllevó a que la comunidad educativa de este contexto se concientizara de la importancia de valorar sus prácticas culturales, políticas, sociales y económicas que son importantes retomarlas en el Sistema Educativo Indígena Propia, siempre y cuando exista el respeto mutuo entre los grupos existentes.

Igualmente, como docente debo reconocer que los indígenas Nasa y Campesinos poseen conocimientos y valores trascendentales en los espacios familiares, escolares y comunitarios que deben ser parte de una alianza ideológica con compromiso de diálogo mutuo, para llegar a propósitos compartidos que aporten a desarrollar la Educación Propia de forma crítica y en mutuo respeto a la madre tierra.

Finalmente, cada intervención es la manifestación de la realidad y el deseo de construir una educación que aporte al cambio social, desde lo que se ha ganado en la lucha de los pueblos indígenas. Por otra parte, se reflexionó que crear conflictos entre los mismos no es la solución, se abren expectativas de acordar un proyecto educativo donde estén inmersos todos y se propone llamarlo Proyecto Educativo Intercultural o Multicultural. Además, para lograr este propósito se consolida lo siguiente: mejorar el “modito” o formas de decir las cosas; hay que pelear con las ideas y más no con las personas; al que no le gustaba la palabra indio era a Simón Bolívar, porque la consideraba peyorativa, y él fue uno que cambió por indígena, como para bajarle el volumen a eso tan ofensivo (Tálaga, 2017).

Por último, en la parte de investigaciones nacionales, se cita la tesis otro trabajo denominado educación en contextos multiculturales: *Sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia*, trabajo realizado por Martha Lucía Izquierdo Barrera, llevada a cabo en la ciudad de Pereira-Risaralda en el año 2017.

Presenta como objetivo general comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar durante los procesos educativos con las comunidades indígenas Embera Chamí, produciendo interpretaciones críticas sobre su impacto y construcciones interculturales, las cuales se consideran necesarias para tener en cuenta en políticas y desarrollos de educación formal y comunitaria. En este trabajo se da a conocer la problemática desde la normatividad colombiana, la cual en la constitución política de 1991 menciona que Colombia es un país diverso, pluriétnico y multicultural, pero en la práctica todos estos conceptos son ignorados haciendo que se vulneren las creencias, identidad y oralidad indígena, como se muestra en el siguiente texto:

Desde la Constitución Política de 1991, en Colombia se piensan otras formas de educación para la diversidad, entre las cuales se reconoce al país como pluriétnico y multicultural, oficializa las lenguas y establece el derecho de los grupos étnicos a una educación bilingüe, y el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Por ende, en la Ley 115 de 1994, específicamente en el Capítulo III – Artículo 55, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) se refiere a educación para grupos étnicos, definiendo la Etnoeducación como la educación para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (Congreso de la República de Colombia, 1994), educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Como principios y fines, el Artículo 56 de la misma Ley, dispone que la educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, y tendrá como finalidad alcanzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Sin embargo, la comprensión de los procesos de enseñanza y oralidad con respecto a la formación y acción educativa en el contexto de los pueblos indígenas – objeto de esta Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con indígenas del resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia, objeto sistematización – se torna problematizadora ante la falta de propuestas pedagógicas interculturales. A pesar de todos los avances en materia constitucional, en Colombia no se ha logrado la valoración de la cultura e historia de las comunidades y pueblos indígenas, y se sigue reconociendo la escritura como único vehículo de transmisión de conocimiento y valores; por el contrario, estos pueblos se centran en la oralidad como eje cosmogónico de su pensamiento y actuar. Considerar por ende la oralidad como una simple vía de comunicación y no como una herramienta educativa conlleva a la ruptura del diálogo educativo. La metodología propuesta es la sistematización para recuperar el origen, desarrollo, generación de metodologías, herramientas pedagógicas, innovaciones, incidencias e impactos logrados durante cinco años de trabajo en contexto.

A modo de conclusión la autora presenta lo más importante que arrojó la investigación, siendo estas las siguientes: Para la mesa de trabajo fue evidente que la comunidad Embera Chamí del municipio de Mistrató, Risaralda sigue los lineamientos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a la forma y contenidos que se deben orientar en las escuelas de básica primaria del Resguardo. La educación en contexto debería ser fundamental en este ámbito, no obstante, no la cumplen pues tal y como lo mencionan, tenemos que seguir lineamientos, cartillas, estándares, competencias del MEN y nosotros entender poco, si no lo hacemos no pagan salario. Se hace necesario que el Ministerio de Educación Nacional piense la educación de los indígenas y para los indígenas desde los patrones culturales propios, buscando un encuentro para realizar adaptaciones en los currículos y en el material de apoyo para estas comunidades, logrando un intercambio positivo y el enriquecimiento a partir del encuentro entre culturas.

Son muchos los conocimientos que, desde los mayores, parteras, médicos tradicionales, mujeres y comunidad en general deben estar como elemento primordial, no sólo para las comunidades indígenas, también es importante para el resto de la población colombiana que en sus planes de estudio emerja para poder comprendernos y dialogar, para propender por encuentros no sólo de cambio personal, sino también de cambio social en la diversidad cultural que caracteriza al país (Izquierdo, 2018).

3.3. Referente teórico

De acuerdo a Guido *et al.* (2013, p. 159, b.):

La educación propia desde la ancestralidad es otro de los componentes necesarios para el desarrollo de la interculturalidad pues gracias a esta se destaca el saber inconmensurable de los pueblos, que debe ser valorado y debe permear las lógicas occidentales, en el campo del conocimiento, pero también en las relaciones con los colectivos, con los elementos, con lo cósmico y espiritual.

Sin embargo, es importante aclarar que la Etnoeducación no es sinónimo de educación propia, esta es un componente de la Etnoeducación que busca afianzar los saberes, conocimientos y prácticas sociales y culturales propios de una cultura para ponerlos en dialogo con otras culturas, en este sentido Sánchez y Boix (2008, p. 52) “la educación indígena hace referencia a los procesos educativos ancestrales...educación propia, es la socialización de sus niños y niñas con sistemas y espacios propios”.

Así entonces, la Etnoeducación como la educación propia es fundamental para plantear una educación intercultural pues sin el arraigo de lo propio difícilmente se puede interactuar de manera positivo con otra u otras culturas en este sentido de acuerdo a López (2001, p. 1), “La interculturalidad está relacionada con la problemática entre lo indígena y no indígena las cuales derivan de una educación emergente intercultural”. Desde las diversas perspectivas epistémicas que plantea la categoría de interculturalidad la presente investigación retoma las ideas presentadas por Fernández *et al.* (2004), la Unesco conceptualiza el interculturalismo como la interacción entre culturas, es el intercambio y la comunicación, en la que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro.

De igual manera y de acuerdo a la perspectiva planteada por la UNESCO, Monsony (1999) citado por Fernández *et al.* (2005, p. 214, b.) “plantea que la interculturalidad se refiere a la convivencia contacto respetuoso e intercambio horizontal y democrático de elementos y complejos culturales, sin pretender destruir colectivos inmersos en este proceso de acercamiento”.

La interculturalidad como categoría o concepto se puede trabajar desde diferentes perspectivas como la integracionista, la crítica, entre otras, dependiendo el contexto donde se

desarrollen dichos procesos para lo cual es importante entender que cuando se habla de interculturalidad, como cita Fernández *et al.* (2005, pp. 216-221):

Los conceptos de cultura expresados por García (1992) y Striveng (1992) responden a una realidad monocultural, en otras palabras, propias de una cultura. Circunstancia que conduce a pensar que la interculturalidad en sí misma reclama una definición de cultura distinta a las anteriores, más compleja y exigente para las personas inmersas en dicha interculturalidad (...).

Los contextos sociales y territorios que configuran la interculturalidad se relacionan con las instituciones, siendo la escuela una de ellas. El reconocimiento de la escuela como un entrelazado de culturas, unido a la necesidad de revalorizar los aportes de todas las culturas que en ella conviven, plantea la importancia de formar un docente para atender la escuela intercultural. Además, el contexto escolar y comunitario demandan del docente indígena y no indígena que presta su servicio educativo en las comunidades indígenas múltiples compromisos y exigencias en el plano cultural y pedagógico, la gran tarea del docente indígena, la de cumplir con un rol que conlleve a resolver las situaciones problemáticas generadas por los conflictos que implica la diversidad y para lo cual los maestros necesitan ser apoyados teórica y metodológicamente.

Para los docentes que se desenvuelven en el campo etnoeducativo e intercultural es importante que posean las competencias y características de un docente con capacidad para desenvolverse en cualquier contexto, en el caso de los docentes indígenas la importancia del desarrollo del bilingüismo es fundamental al igual que las prácticas culturales propias en este orden de ideas y de acuerdo a Fernández *et al.* (2005, p. 222):

El docente etnoeducador como docente intercultural, tiene que poseer todas las virtudes exigidas a todo docente, como son: educar dialogando y respetando la participación del otro (estudiante) y educar con la humildad de los que tienen la enorme responsabilidad de ayudar a otros a educarse.

Por otro lado, cuando se habla del desarrollo docente en procesos etnoeducativos es necesario tener claro que la formación del profesorado debe dar cuenta del desarrollo de capacidades y habilidades para abordar y desarrollar contenidos propios de su cultura y de otras culturas, en este orden de ideas Fernández *et al.* (2005, p. 222. h):

Hace referencia a tres competencias fundamentales para ejercer la docencia intercultural, ellas son: competencia profesional con capacitación permanente, la capacidad de investigación y el mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada y el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, es decir, la lengua común a todos los ciudadanos, también llamada lengua de contacto Ipiña (1997).

Sin embargo, de acuerdo a García (2002, p. 169), “la idea de que existen un tiempo para la formación (básica inicial), en la que adquirimos el aprendizaje de conocimientos que vamos a necesitar para toda nuestra vida profesional no se mantiene hoy en día”.

Los procesos etnoeducativos presentes en las realidades educativas de los pueblos étnicos, se enriquecen de la experiencia educativa de la sociedad occidental mayoritaria so pena que en la mayoría de las ocasiones los fundamentos occidentales terminan siendo un obstáculo para el desarrollo del aprendizaje significativo puesto que cercenan la cultura propia. La escuela homogeneizadora de educación formal centra su acción pedagógica en los constructos del pensamiento de la cultura occidental y desconoce las culturas de etnias y grupos minoritarios, de ahí la importancia de contar con docentes que puedan desarrollar en el contexto etnoeducativos procesos de educación intercultural, es así como la Etnoeducación como enfoque educativo y como proceso de construcción permanente permite y valida la articulación adecuada de la teoría y la práctica como fundamento de su cultura.

Por esta razón es que la conceptualización que adelanta la mayoría de los grupos étnicos parte de las prácticas educativas, comunitarias, los problemas, las situaciones concretas que se piensan y reflexionan para establecer relaciones, comprenderlas y construir nuevos saberes o nuevos conocimientos, la etnoeducación es un proceso de construcción permanente en una relación dialógica entre la teoría y la práctica.

A partir de esto la Etnoeducación como enfoque metodológico, penetra en las dinámicas pedagógicas y educativas buscando la construcción de nuevas estrategias de aprendizaje. El acto

educativo se convierte en un hecho complejo que articula procesos vivenciales, procesos de abstracción y conceptualización de realidades. El conocimiento universal adquiere sentido en la medida en que contribuye a clarificar las situaciones en el contexto donde el estudiante realiza su vida. Es decir que contribuya a posibilitar el reconocimiento y articulación de esa realidad local, con situaciones más globalizantes.

En el desarrollo de la etnoeducación es necesario realizar procesos investigativos que permiten desarrollar y afianzar los conocimientos propios para ponerlos en diálogo con otros conocimientos estos procesos de investigación deben validar o replantear la educación hacia nuevas posturas pedagógicas acordes con los contextos étnicos y aportar al desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas y didácticas pertinentes al contexto sociocultural de cada grupo étnico. Frente a la formación y profesionalización para la etnoeducación, es indispensable empezar por indicar que la iglesia tiene la potestad de crear, trasladar escuelas y realizar nombramientos de docentes para primaria y secundaria. Durante todo este tiempo la educación se ha impartido en castellano y con los programas oficiales que se tenían para todo el país.

Además, se instruían con la concepción de la superioridad del *blanco* y sus costumbres, con la finalidad principal de *civilizarlos e integrarlos* a la *cultura nacional*. La modalidad más generalizada en este propósito fueron los internados escolares, en los cuales se *formaban* los adolescentes hasta por 5 años. En muchos casos los jóvenes de las comunidades eran obligados a ir por medios violentos. Esta institución tuvo permanente rechazo de los indígenas, lo que llevó a muchos a escaparse de esta situación de aculturación forzada. Sin embargo, también hay otros que opinan que era la forma más adecuada para aprender el castellano y enriquecer las culturas.

Para 1962 el Estado, con la intención de reducir la hegemonía de la iglesia católica en las comunidades indígenas, realiza un nuevo convenio con el Instituto Lingüístico de Verano, entidad norteamericana que se encargaría de estudiar las lenguas aborígenes. Esta institución de carácter igualmente religioso, desarrolla acciones más de proselitismo y aculturación, afectando las formas de vida, las creencias, tergiversando los idiomas, interesándose más por los recursos naturales de las regiones.

A 1999 quedan muchas comunidades influidas por estos credos religiosos y la iglesia católica mantiene la administración de la educación en zonas como la Amazonia, Vaupés, Llanos, Tierradentro, bajo la modalidad de educación contratada. Desde otro ámbito, los pueblos indígenas

venían revitalizando sus procesos de resistencia, revalidando sus condiciones socioculturales y asumiendo de manera organizada la solución a sus problemas.

En la década del 70, como respuesta a la problemática cultural y educativa, algunas comunidades asumen una posición crítica frente al papel que juega la escuela en la desintegración de sus culturas. Conscientes, además, de la función que podía desarrollar ella misma, si se revierte su orientación, se crean programas y proyectos para la investigación y conformación de un modelo educativo que corresponda a sus necesidades y proyecto de vida.

En síntesis, el proceso etnoeducativo en Colombia se ha dado de diversas maneras, pero respondiendo a una problemática cultural y educativa común, frente a la cual las comunidades y sus respectivas organizaciones vienen redefiniéndola y posicionando a la educación propia o etnoeducación, como una estrategia importante y útil en el proyecto de reestructuración y desarrollo de los pueblos, defensa de sus territorios y pervivencia de sus identidades ancestrales.

Por esta razón es que la discriminación de la población indígena frente a la sociedad mayoritaria, en la práctica sigue siendo un asunto latente. La educación formal en las comunidades nos indica que su calidad y cobertura son deficientes, lo que se expresa en un alto grado de analfabetismo que alcanza más del 44% frente al 13% de la cobertura nacional; de igual manera la escasa permanencia en las escuelas y la deserción supera el 20% de la población escolar. El acceso a la educación secundaria la tienen una mínima cantidad de personas y es casi nula su ingreso a la educación superior.

Para entender las necesidades, limitaciones y alcances de la formación y profesionalización de docentes que trabajan con población étnica en comunidades indígenas y para el caso del pueblo Wounaan en el departamento de Chocó, deberíamos iniciar una aproximación conceptual a la etnoeducación para posterior introducción a la formación y capacitación docente que se requiere para el desarrollo adecuado de la política etnoeducativa.

Acorde a los retos que demanda la Etnoeducación a los docentes y estudiantes inmersos en dichos procesos, es necesario analizar los alcances, limitaciones y necesidades de formación y profesionalización docente necesarios para el desarrollo etnoeducativo en proceso. En este sentido refiere Fernández *et al.* (2005, p. 49), “la formación de docentes que se enfrentan diariamente a un país que se caracteriza por ser multilingüe y pluricultural, y, además, está impregnado de una historia permeada de complejas circunstancias sociales, políticas y culturales”.

El ámbito etnoeducativo demanda al docente ingentes esfuerzos para desarrollar su actividad académica de forma efectiva y eficiente, en muchos casos sin las herramientas pedagógicas o conocimientos que permitan realizar un trabajo desde su propia cultura o desde otra perspectiva cultural, en este sentido Fernández *et al.* (2005, p. 49), “la formación de docentes que se enfrentan diariamente a un país que se caracteriza por ser multilingüe y pluricultural, y además, está impregnado de una historia permeada de complejas circunstancias sociales, políticas y culturales”.

Así pues, es que la Etnoeducación como proceso se caracteriza por ser, planeado, ejecutado y evaluado en función de unos intereses y necesidades específicas de las comunidades donde se desarrolla, se convierte en un acto más consciente. En este aspecto Fernández *et al.* (2005, p. 238):

Un proyecto educativo intercultural en el que destaca la importancia de las raíces culturales propias para estructurar o recomponer un universo coherente sobre el cual se pueda cimentar, desde una mejor posición, el diálogo e intercambio con elementos culturales ajenos, pero que son necesarios para sobrevivir en el mundo de hoy, alcanzando mejores niveles de vida (López, 1992).

Aunque toma fundamentos de la educación occidental convencional en la escuela occidental hace frente al proceso homogeneizante e integrador que se ha impuesto desde las políticas educativas estatales y las que han consolidado fuertes procesos de aculturación entre los grupos étnicos. Ahora bien, esta educación en manos de la iglesia se desarrolla en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica católica y que se mantiene incluso hasta hoy en algunos casos. La escuela misional se convirtió en centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones.

El concordato se encargó de la catequización de los indios justificándola en consideraciones desconocedoras de los indígenas, como que Bolaños (2018):

Los indígenas se encontraban en un estado inverosímil de degradación: desconocían el derecho de propiedad, sostén de la sociedad, su ignorancia del matrimonio monogámico favorecía la promiscuidad sexual con sus aterradoras consecuencias, es necesario llevar la luz a nuestros pobres indios (que) viven tristes, sin esperanzas (...) y no saben de dónde vienen ni para dónde van (Builes, 1951).

El Estado colombiano entrega la educación de los pueblos indígenas a la iglesia a través del Concordato, legitimando directrices para un reordenamiento social dependiente y extendiendo la “civilización” y la “nacionalidad” hacia los “salvajes indios”. Otra de las disposiciones es la que hace referencia a la enseñanza obligatoria de la religión en las universidades, los colegios y escuelas.

Según lo expresado por Enciso (2004) ambos asuntos se explicitan más adelante, sin embargo y por estar en el desarrollo de las mesas el origen de nuevas normas, es preciso mencionar el tema relacionado con la legislación: se encontró que un alto porcentaje de funcionarios y autoridades estatales han hecho caso omiso de la legislación y derechos étnicos, el MEN asumió el asunto y a los pocos meses aparecieron dos directivas: una dirigida a gobernadores y alcaldes para la aplicación de la política etnoeducativa indígena, y otra similar para el caso de los afrocolombianos y raizales.

En el Departamento del Cauca el rol docente merece ser revisado, se debe precisar que sus competencias profesionales no se agotan en una mera instrucción, en el solo transmitir contenidos, sino alcanzar nuevas conceptualizaciones: la orientación, el asesoramiento y la investigación, ya que el que enseña adquiere un rol de formador y facilitador del aprendizaje. En la actualidad ya no basta con aprender conceptos, es necesario “aprender a aprender”, “aprender a hacer” (UNESCO, s.f.).

Quizá resulte complejo incorporar estos conceptos al arte de enseñar en el Cauca, pero es necesario hacerlo, ya que las exigencias de un mundo globalizado exige altas competencias tanto en lo urbano como en lo rural, nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos deben ser atendidos con elementos pedagógicos y didácticos que traspasen la rigidez, monotonía y frialdad de un texto, para ello los docentes deben ser maestros que fluyan al ritmo de la conciencia de sus educandos, sus realidades y las inteligencias múltiples, potenciando su desarrollo cognitivo, inspirando su proyecto de vida y trascendiendo la escuela a una sociedad a la que se enfrentaran con un rol ya definido desde el aula. Las valoraciones sobre la formación del maestro indígena también son puestas en tensión por varios miembros de la comunidad indígena: líderes políticos, familias, niños. En uno de los testimonios se puede identificar esta postura como una autocrítica en relación con la educación bilingüe.

Desde este punto de vista, se sostiene que muchos maestros no tienen dominio de la lengua nativa y, sin embargo, actualmente se encuentran ejerciendo como maestros bilingües. Se trata de

jóvenes que se autoreconocen como indígenas que han estudiado para ejercer como maestros bilingües, y actualmente están trabajando en escuelas rurales. Estas miradas expresan que, si bien hay que mejorar las planificaciones educativas interculturales, se debe partir de una base sólida de compromiso en el trabajo. Muchas dificultades de la escolaridad cotidiana tienen que ver con actos irresponsables de quienes participan, como el alto grado ausentismo injustificado, el desgano o desinterés, la falta de diálogo, entre otros.

Por tanto es viable afirmar que la educación en Colombia puede ser considerada como homogeneizadora, centrando su pedagogía en los constructos del pensamiento de la cultura occidental y desconoce las culturas de etnias minoritarias, de ahí la importancia de contar con docentes que puedan desarrollar en el contexto etnoeducativo procesos de educación intercultural, es así como la Etnoeducación como enfoque educativo y como proceso de construcción permanente permite y valida la articulación adecuada de la teoría y la práctica como fundamento de su cultura.

Por esta razón es que es importante afirmar que la educación en Colombia es considerada como homogeneizadora, centrando su pedagogía en los constructos del pensamiento de la cultura occidental y desconoce las culturas de etnias minoritarias, de ahí la importancia de contar con docentes que puedan desarrollar en el contexto etnoeducativo procesos de educación intercultural (Izquierdo, 2018). Por esta razón los modelos y enfoques de la formación siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. No se transmiten herramientas ni marcos conceptuales que posibiliten trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles.

De otra parte, Ayala (2016), expone que la relación entre formación docente y práctica educativa ha sido generalmente pensada desde un modelo causa efecto; en este esquema la formación es un mecanismo externo que actúa por fuera de la práctica y la práctica es estigmatizada y desvalorizada. De acuerdo a Vezub (2007, p. 11):

A pesar que la mayoría de los nuevos currículums han colocado a la práctica como eje vertebrador, las actividades y estrategias vigentes en la mayoría de los institutos son las tradicionales: énfasis en la exposición oral del profesor, en los métodos frontales de enseñanza, en la explicación teórica de las formas ideales o

innovadoras de dar clase con escasa vivencia de un modelo institucional y de una propuesta de aprendizaje diferentes.

Gracias a los textos utilizados dentro de este proyecto de investigación es que se hace posible empezar a analizar de manera crítica la educación etnoeducadores en Colombia, esto se debe a que según Ayala (2018, p. 57):

Los educadores no se encuentran capacitados no son conocedores de las garantías y características principales de la política pública etnoeducativa, pero están dispuestos a participar en procesos de capacitación o formación sobre la temática, con miras a multiplicar la información a comunidades o etnias en general.

Es importante sin embargo aclarar que si bien es cierto existe en Colombia una política pública del tema objeto de investigación, esta no constituye un tema cotidiano de hablar, debido a la falta de apropiación del tema, o la falta de orientaciones que permitan hacer de éste un ejercicio común y colaborativo. También se evidencia que, gracias a este tipo de educación, se genera en la comunidad una transformación de sus contextos, orientado por la construcción de conocimiento, y que estos respondan a problemáticas y necesidades que se presentan en sus comunidades desde las garantías y derecho básico de educación, con base en el respeto y reconocimiento de las opiniones e ideas del otro (Ayala, 2016).

Es necesario incorporar, dentro de las prácticas educativas, principios como la participación, el respeto, el reconocimiento y la inclusión por el otro, según como lo afirma el repositorio de la universidad Libre, que permita que por medio del trabajo colectivo y colaborativo se gesten algunas de las múltiples formas existentes para construir conocimiento, y cómo desde el dialogo y análisis de políticas, es posible interpretar y describir los fenómenos que se presentan en la realidad, de acuerdo con Ayala (2007, p. 58):

Facilitando el descubrimiento y la construcción constante de nuevos conocimientos sobre ella. Lo más importante es que todos los educadores tengan en cuenta la construcción, social, cultural, natural y colectiva, de cada comunidad, sin olvidar las necesidades e intereses, de los estudiantes y la comunidad, especialmente lo relacionado con el mundo educativo y cultural, y las problemáticas que se presentan en él.

Por esta razón es fundamental establecer prácticas que faciliten a los estudiantes, docentes y directivos el reconocimiento de políticas para pertenecer a grupos que son minoría y a su vez que estos asuman actitudes y posturas críticas y reflexivas sobre las múltiples formas de relacionarse, actuar, intervenir y relacionarse con su entorno.

3.4. Referente conceptual

3.4.1. Etnoeducación

Es importante iniciar por comprender que la Etnoeducación en sus fundamentos epistemológicos implica reflexionar sobre las distintas formas de aprender y de construir el conocimiento de aprender y enseñar saberes tradicionales que tienen las culturas y grupos étnicos. Las formas de aprender y de enseñar se dan de manera diferenciada en cada cultura. Reconocer las características de dicho proceso en sus lógicas y códigos propios es condición necesaria al desarrollo de la Etnoeducación.

En tal sentido se necesita subrayar que le Etnoeducación en Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional (2015):

El proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.

A manera de definición, se puede estipular que la Etnoeducación, de acuerdo a Save The Children (2016) “es el conjunto de procesos comunitarios que fortalecen las dinámicas propias de una etnia, para conservar sus valores culturales y potencializar sus acciones autónomas integrales que garanticen su supervivencia como pueblo ancestral”.

Por otra parte, la página de educación Afrocolombiana establece que comporta varios sentidos: político, cultural, territorial, intercultural y de identidad en torno a la pertenencia étnica. En la lectura de la afro descendencia, ahondar en las raíces de la presencia histórica y la negación estructural de la vigencia y persistencia, dibuja con claridad la lectura del carácter crítico de la educación étnica; a la que importa tanto la lectura del pasado en el presente, como la visibilización

de las correspondencias de la geopolítica racializada. Por esta razón es que desde su concepto la Etnoeducación plantea un proyecto étnico y político que requiere desplegar un marco normativo de política educativa que requiere para su desarrollo, tal y como lo expresa Castillo *et al.* (2005, p. 41):

El surgimiento de un proyecto educativo étnico, propuesto y agenciado inicialmente por el movimiento indígena colombiano en el marco de su lucha política por el territorio, el reconocimiento cultural y la autonomía... Los procesos de movilización, presión y negociación por parte del movimiento indígena colombiano para lograr el reconocimiento jurídico y político de su proyecto educativo, por parte del Estado... La transformación de las lógicas de comprensión y representación de lo indígena –y posteriormente, lo étnico–, en el terreno de las políticas educativas.

Gracias a la cita anterior, es posible entender que la configuración de la categoría de Etnoeducación se fundamente en perspectivas epistemológicas propias de los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianos principalmente y desde disciplinas científicas como la antropología y la sociología de tal manera, como lo expresa Castillo *et al.* (2005, p. 82):

Que la noción de Etnoeducación resulta de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de autodesarrollo propuesto por el antropólogo mexicano Bonfil Batalla en 1982. Desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales.

Uno de los principios fundantes de la Etnoeducación es el ámbito comunitario, participativo de la construcción permanente como lo plantea Guido *et al.* (2013, p. 72):

Para lograr todos estos propósitos de enseñanza, no solo debemos hacer desde la escuela porque también está la comunidad, los padres de familia, el cabildo, el país, todo lo que pueden contribuir en hacer posible esta educación (profesora escuela Agoyán, 2011).

3.4.2. Formación del docente

Frente a la última, pero no menos importante, categoría de investigación, cabe mencionar que esta es formación docente, para esto se debe resaltar que todos los documentos de las agencias internacionales de los últimos años hacen referencia a la profesionalización de los docentes utilizando para ello distintas estrategias. Por esta razón se puede afirmar que la formación docente se está formando un profesional de la educación (Vezub, 2007).

Según Bolaños (2017) se podría decir que esta idea de la profesionalización para el campo de la educación no es nueva, sin embargo, desde el momento que los liberales empezaron a ganar poder, esta temática fue desarrollándose con mayor normalidad. Así pues, es como el discurso de la profesionalización docente aparece poco a poco y empieza a ocupar un papel fundamental en la vida docente, ya que las autoridades educativas recurren a este discurso, los organismos internacionales lo hacen dentro de sus recomendaciones, los medios de comunicación lo repiten, los padres lo exigen, las instituciones educativas se hacen eco, los sindicatos lo usan y repudian a la vez, etc. (Leiva, 2004).

Lusquiños (2012), por su parte muestra que la formación docente en la escuela tiene una relación estrecha con el desarrollo y desempeño profesional, así como por la relación que éste último tiene con los aprendizajes de los estudiantes, por esta razón es que la modalidad de formación docente, su desarrollo y consolidación a nivel organizacional, se constituye en una de las responsabilidades centrales e indelegables del actual gobierno nacional. De lo que se puede inferir que la educación ha evidenciado su importancia en el desarrollo histórico de la sociedad, transmisora de la cultura que le ha antecedido en cada época o sistema social en particular, siendo el docente un protagonista en los procesos de desarrollo y transformación. Todo esto bajo el entendido que la formación permanente del docente debe ser sujeto activo de aprendizaje con significatividad para la transformación y desarrollo personal y social.

Como ya se expuso la formación de docentes es muy importante para el desarrollo de la Etnoeducación, estos procesos formativos pueden abordarse desde dos perspectivas, la primera tiene relación con la educación propia desde la cultura que implica un proceso formativo desinstitucional, informal y social desde las prácticas culturales. La segunda tiene que ver con procesos formativos formales de educación superior en escuelas normales o en Universidades. De acuerdo a lo expresado por Aguirre *et al.* (2017):

La formación tiene la responsabilidad de brindar a los docentes las herramientas para desarrollar los conocimientos y formas de sabiduría, proporcionado el desarrollo de la política Etnoeducativa integral y de centralizada en el marco de la interculturalidad y dialogo de saberes.

El primer proceso de formación informal desde la cultura es un poco más complicado de sistematizar pues implica conocimiento profundo y practica cultural en aspectos lingüísticos y tradicionales en tal sentido vale la pena plantear lo dicho por Tenti (2007, p. 343) “la profesionalización docente se describe en este contexto de cambio social profundo. En cierta medida, tiene un alcance “universal”. Sin embargo, adquiere manifestaciones particulares en cada contexto nacional”.

Otro de los aspectos importantes en la formación de los docentes en general y de los etnoeducadores en particular, es determinar con mayor ahínco las características propias de la Etnoeducación, en la que se evidencia que está estrechamente relacionada con procesos curriculares en la manera como se articulan los procesos de educación endógena que se desarrollan en el interior de las propias comunidades y la investigación, toda vez que existen dificultades en plantear sus propios currículos y desarrollar procesos de investigación porque su formación profesional no les brindó herramientas suficientes para desarrollar estos aspectos en contextos étnicos particulares, a través de una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Jara (2018), modelo educativo es un patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios., los cuales varían de acuerdo al periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social.

3.4.3. Docencia

Por otro lado, la categoría de docencia, puede ser definida conforme al ministerio de Educación, en el que se establece que la docencia es el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles. A sí mismo, la UNESCO afirma que se consolidan como una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No

obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes.

Frente a los indígenas Wounaan se debe resaltar que, desde hace más de cinco siglos, viven a orillas del río San Juan en los límites de los departamentos de Chocó y Valle del Cauca. Los Wounaan habitan dispersos en las riberas, en diez asentamientos entre los que se encuentran: Burujón, Papagayo, Cabeceras, Malaguita, Puerto Pizarro (Arias, s.f.).

3.4.4. Educación propia

Educación propia es otra de las categorías de análisis dentro de este documento, así pues, se puede establecer que esta categoría surge a mediados de la década del setenta, de acuerdo a Bolaños y Tatty (2012, p. 47):

La educación estaba en manos del Gobierno y de la Iglesia Católica, y este factor era señalado como un hecho que no beneficiaba a los intereses indígenas. La Educación propia es un proceso de lucha por transformar las imposiciones curriculares y los modelos pedagógicos tradicionales fundados sobre la subalternización, proponiendo propuestas integrales que surgen del diálogo con las comunidades educativas y los gobiernos propios. La educación propia es considerada por este autor también como un escenario intercultural en el cual se da la búsqueda y adopción de una Educación particular, propia, arraigada a sus costumbres, por ejemplo, la comunidad objeto de investigación. Propia para el pueblo Embera de Caldas en la que están inmersos todos los estamentos de la comunidad, mostrándonos la escuela como lugar de disputa, haciendo real una nueva propuesta donde se integra la vida de la comunidad en ella. La importancia de reconstruir la historia, cuestionar y posicionar su educación, es que esta es una manera de superar la fragmentación y el despojo, dando forma en su propuesta a sus identidades colectivas.

De lo anterior se puede inferir que los grupos organizados se esfuerzan construir una propuesta educativa para repensar el maestro, la escuela y la pedagogía cuestionando los modelos educativos imperantes fundados sobre el colonialismo interno. Por ello, la búsqueda está encaminada a construir un nuevo proyecto de nación, más incluyente y democrático que dé forma

a la disputa por reconocer que vivimos en sociedades desiguales que niegan lo humano diferente y lo culturalmente diverso.

De acuerdo a lo expresado por lo estudiantes de licenciatura en informática de la Universidad de Francisco de Paula Santander (2017, p. 6):

Colombia necesitaba una educación propia que, a diferencia de la educación nacional, no arrebatara la lengua y la cultura a los estudiantes; que no les implantara una religión, esto se debe a que, en muchas escuelas, los maestros indígenas que se nombraron, habían estudiado con curas o monjas y, entonces, enseñaban religión, como a ellos les habían enseñado. Todos esos lineamientos salieron del gobierno a través del Ministerio de Educación. Solamente en el resguardo indígena de Guambía no aceptaron lo de etnoeducación y siguieron hablando de educación propia y comenzaron a trabajar y hacer experiencias para llenar de contenido ese concepto.

En este sentido Bolaños (2015), expresa que, desde la vivencia de los pueblos Indígenas, la educación propia ha sido siempre soporte fundamental para la revitalización de las culturas y el mantenimiento del sentido de identidad, esto se debe gracias a la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy como pueblos. Esta circunstancia significa enfrentar muchas situaciones que afectan la integridad y el pensamiento de cada cultura, generado por las condiciones de discriminación que han rodeado el devenir de los diversos pueblos conllevando, en muchos casos, a la extinción total o parcial de muchos de ellos.

3.5. Referente legal

Frente a este panorama educativo, el Estado colombiano en la Ley 115 de 1994, la cual institucionaliza la Etnoeducación, que reglamenta la educación para grupos étnicos, identificando algunas pautas como: identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan al respeto y al desarrollo de la identidad dentro del marco de la diversidad nacional. Igualmente, esta Ley, en consonancia con los lineamientos constitucionales, plantea en términos generales, que uno de los fines de la educación es el desarrollo y comprensión de la cultura nacional y la diversidad étnica como fundamento de la unidad de la nación. En el capítulo

III de la Ley General de Educación para los grupos étnicos, entendida como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integren la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios. (Ley General de Educación, art. 56):

La educación debe estar ligada al ambiente, al proceso de producción, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de educación, se tendrán en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrán como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Por su parte el decreto 272, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrados en educación. Expresa en su artículo 2° (Decreto 272):

Los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundamental es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula inter- disciplinariamente.

En su artículo 3° (Decreto 272):

Los programas académicos en educación, tienen el compromiso con la sociedad, de formar profesionales capaces de promover acciones formativas, individuales y colectivas y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral, humano, sostenible, mediante el logro y fortalecimiento de capacidades tales como: a) Construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógica que lo impulse a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de calidad de vida. b) Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del conocimiento y del valor social y cultural de los saberes, en

concordancia con la capacidad de conocer y con el contexto vital de los alumnos.

c) Crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, auto conocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad. f) Desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico. g) Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informativos e interactivos modernos y de una segunda lengua.

En relación con las normas para los docentes que laboran en comunidades de grupos étnicos, la constitución de 1991, dispone en el artículo 68 “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y la dignificación de la actividad docente”.

De igual manera, la ley 115 en su Artículo 58, establece la obligación del Estado en la promoción y fomento en la formación de docentes indígenas. El artículo 62 establece la participación de las comunidades y sus autoridades en los respectivos procesos de vinculación y administración de los docentes, así como la concertación de programas de profesionalización de maestros. Por su parte, dispone el Decreto 804 de 1995 (art. 5):

La formación de educadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.

En Colombia la configuración de la categoría de Etnoeducación ha tenido particular relevancia el contexto jurídico y normativo que establece derroteros conceptuales que definen que es la Etnoeducación , es así como el Decreto 804, expedido en 1995 retoma el planteamiento que se formula en la Ley 115 de 1994. Así lo refiere Castillo *et al.* (2005, p. 42):

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además

los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

En el marco normativo y el contexto educativo colombiano la etnoeducación no se concibe como un proceso educativo paralelo al currículo hegemónico nacional sino como un proceso integral de formación en la diversidad desde contextos multiculturales a partir de relaciones de interculturalidad, este proceso está afinado de lo cual se puede decir que la etnoeducación. Lo refiere Castillo *et al.* (2005, p.43, d):

Hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (Decreto 804).

Con la presentación de este marco jurídico, se cumple con el objeto principal de garantizar que el investigador se apoya en un marco normativo que presenta una estructura jurídica, sirviendo de referencia para indicar los límites de competencia de las organizaciones jurídicas y por ende de la temática. De esta forma la investigación propuesta, se provee de herramientas y de procesos y procedimientos que ayuden a la investigación y por ende a los investigadores a adquirir nuevos conocimientos jurídicos básicos para ser aplicados en la misma.

Otro referente legal, de injerencia en la vida de los pueblos es el que está contemplado en la ley 89 de 1890 por “la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida “civilizada”, y el decreto 74 de 1898, el cual plantea en su artículo 1, que: “la legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones.

En consecuencia, el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas” (Ley 89 de 1890). Así, se concibe la educación en comunidades indígenas como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en la colonia y a los indígenas como menores de edad.

Para Leyva (2004) la principal herramienta que poseen los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom en materia legal es la Constitución Política de 1991. Para el caso de la educación son importantes y se ha recurrido a ellos en numerosas ocasiones los Artículos 7°, 10°, 13, 27, 63, 68, 70 y 243. Por esta razón es que prácticamente toda la legislación emitida por el Estado a partir de ese año se desprende de la Carta Constitucional y fue gracias a ella que se terminó de instaurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y a su historia, la cual había comenzado en varias regiones del territorio nacional por lo menos 20 años antes. La autora a su vez plantea que actualmente se ha visto la educación de los docentes como política pública, con el fin de que se consoliden los currículos y fortalecimiento de organizaciones de base, se ha obtenido información acerca de las dificultades y problemas.

4. Diseño metodológico

4.1. Diseño de investigación

Este proyecto asume un paradigma cualitativo ya que según (Sandoval, 1996), la investigación cualitativa permite la formulación, el diseño, la gestión y el cierre, el método de investigación elegido es la micro etnografía, porque según el autor, la investigación micro etnográfica hace referencia al estudio directo de personas y grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social y la describe como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. La perspectiva de investigación fue la fenomenológica/hermenéutica ya que según (Sánchez, 2015), es una unidad de análisis de las obras o los textos en el sentido de ser una composición de signos codificados que forman una unidad de sentido de la interpretación objetiva, permitiendo su interpretación y la lectura en este mundo cambiante y moderno, la técnica de muestreo cualitativo. Además, permite la selección de casos políticamente importante, ya que se trata de escuchar las voces de los protagonistas claves que han formado parte de la construcción de las estrategias formativas sobre educación etnoeducación. Para tal efecto se buscó la participación de los protagonistas que representen a la comunidad docente de los Wounaan, para su cualificación a través de una propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia.

Este proyecto de investigación busca escuchar, analizar e interpretar cualidades que surgirán desde el análisis de los datos acerca de la manera como debe ser pensada, abordada y aplicada las diversas iniciativas en el plano institucional que buscan la profesionalización de los docentes con el objetivo de mejorar la calidad del servicio educativo mediante procesos de formación y capacitación, haciendo que los protagonistas de la investigación comunidad docente Wounaan, trasformen sus realidades y comprendan que la comunidad necesita de personas que luchen por lo suyo.

4.2. Método

El método a utilizar es la micro etnografía, puesto que, es un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase social o una escuela. Ahora bien, sería recomendable complementarla con otras técnicas

tales como la observación participante y los grupos de discusión para darle auténtica validez. Lo define Latorre (1996, p. 1) “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto -observación recogiendo observaciones de diferente índole”.

Este método busca brindar detalladamente como debe ser pensada y aplicada la cualificación de los docentes del pueblo Wounaan de la Institución Educativa Indígena Pitulo Chirivico, teniendo como propósito fundamental la formación del docente se con sentido crítico y defensor del de su cultura). Este proyecto está enfocado en la población docente como actores fundamentales, porque es con ellos con los que se puede fundamentar una cultura de cuidado, protección y sentido de su comunidad.

4.3. Población y muestra

La Institución Educativa Indígena Pitulo Chirivicos del municipio de Istmina – Chocó, actualmente cuenta con 18 docentes y 401 estudiantes, de los cuales se tomaron 10 docentes, 5 estudiantes y 5 funcionarios concedores del tema de educación propia.

4.4. Técnicas e instrumentos

4.4.1. Entrevista semiestructurada

La entrevista es un valioso instrumento que más se ha utilizado en todos los tiempos como diagnóstico y como obtención de información sobre un determinado problema en la investigación cualitativa. Es la comunicación interpersonal que se da entre el investigador y el individuo en estudio, a fin de obtener respuestas orales a las incógnitas planteadas sobre el problema propuesto. En términos generales se puede conceptualizar la entrevista como una conversación seria que busca un propósito determinado diferente del simple placer de entablar un dialogo, como un intercambio verbal cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, (en este caso el investigador), intentará obtener información de la otra persona. Al respecto Mickernan (1999, p. 149):

Situación de trabajo personal en la que una persona, hace a otra, preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque

sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro.

Para Elliott (2000, p. 100) “las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas”. La primera, hace relación a que el entrevistador diseña con antelación las preguntas que va a formular. Se elabora mediante un formulario estandarizado, con preguntas idénticas y en el mismo orden para todos los sujetos y en el cual, los comentarios e instrucciones son similares para todos los participantes. La entrevista semiestructurada consiste en la selección de la información relevante que se desea obtener, sin embargo, se hacen preguntas abiertas que posibiliten diversas respuestas que serán relacionadas más adelante según diferentes categorías.

En el desarrollo de mi investigación, será necesario entrevistar en primera medida, y mediante el uso de cuestionarios de entrevistas, a varios maestros de diferentes grados, para conocer sus concepciones sobre la enseñanza del texto expositivo, y para conocer las diversas estrategias de comprensión lectora que desarrollan con sus estudiantes. Así mismo, entrevistaré a los estudiantes de mi grado para indagar sobre el conocimiento que tienen éstos respecto a los tipos de textos, los textos expositivos y las estrategias de lectura que realizan para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora.

4.4.2. Guion de la entrevista

La entrevista semiestructurada constituye uno de los instrumentos de recolección de información, esta es considerada como instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica.

Esta entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada, posiblemente, con algunas otras técnicas escogidas entre las señaladas en nuestras obras (1996, 1998, 2004a) y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación a realizar.

Por intermedio de una serie de preguntas: (13) trece preguntas dirigidas a docentes, (9) nueve Preguntas dirigidas a los Funcionarios o autoridades, y (7) siete preguntas realizadas a los estudiantes, preguntas orientadas al cumplimiento del objetivo propuesto, sin embargo en el desarrollo de la entrevista utilizare otros ejes temáticos de acuerdo a las repuestas, los que serán útiles para asociarlos con el objetivo de la investigación, utilizando desde luego las ideas más

importantes, de tal manera que podamos conocer la percepción de los participantes, para dar respuesta al objetivo planteado.

4.4.3. Diario de campo

El Diario de Campo es uno de los instrumentos que permite sistematizar a diario nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez (2005) el diario de campo “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. Para alimentar este diario de campo se utiliza la observación como técnica e instrumento básico para producir descripciones sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. En palabras de Bonilla y Rodríguez (2005):

Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.

Se diseña un diario de campo que permite no sólo recopilar la información sino acceder a la elaboración de un informe con un aspecto fundamental: La descripción: Dentro del diario de campo, consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema). La investigación que se presenta, es válida al realizarse directamente con los actores que intervienen en el proceso investigativo, además cuenta con credibilidad y aceptación por los investigados y se tendrán resultados válidos.

4.4.4. La observación participante

Si observar se entiende como la acción de mirar detalladamente algo, la participación puede comprenderse como el hecho de hacer parte de..., por tanto, la observación participante alude en la investigación a una modalidad con la cual el fenómeno se conoce desde dentro. Según Campoy y Gómes (2009, p. 3):

La Observación Participante hace referencia a algo más que una mera observación, es decir, implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo. Se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros.

En tal sentido se comprende la Observación Participante como una técnica que favorece la comprensión de sentimientos, pensamientos y acciones de las personas o de fenómenos que se presentan en la vida social de las mismas.

4.4.5. Procedimiento

Haciendo un recorrido, por la investigación y partiendo del enfoque propuesto, así como, del tipo de investigación, se hace necesarios apropiarse un método que permita estructurar y articular el proceso en el que se dará respuesta a cada objetivo planteado a lo largo de la investigación, en tal sentido, para dar cumplimiento a los objetivos, se tendrán en cuenta las siguientes etapas:

- a. Fase uno. Selección de la población objetivo, de conformidad con criterios de inclusión y revisión teórica de antecedentes.
- b. Fase dos. En donde se aplicarán las pruebas para grupo de casos y grupo de control.
- c. Fase tres. En esta se harán los correspondientes análisis de la información.
- d. Fase cuatro. Retroalimentación de resultados a los diferentes actores involucrados.
- e. Fase cinco. Para esta fase se procederá a elaborar la discusión y las respectivas conclusiones y recomendaciones del caso.

La investigación básicamente se hace teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales así:

Tabla 2.

Procedimiento

| ASPECTOS | DESCRIPCIÓN |
|----------------------|--|
| 1. Trabajo de campo. | Primera fase, su diseño, el cual suele consistir en la elaboración de un proyecto que plasma la formulación de manera consistente y sistemática de un problema de investigación. |

2. Análisis: El análisis consiste en organizar e interpretar la información resultante del trabajo de campo en aras de definir las líneas descriptivas y argumentativas que serán plasmadas en la investigación. Para generar hallazgos en la investigación planteada asistidos por computadora, programa SPSS, que permite al investigador: (a) realizar el análisis y la sistematización de la investigación.
3. Presentación. Esta se hará en forma de texto escrito como trabajo de grado y se aspira como aporte elaborar un artículo para una revista indexada.

Fuente: elaboración propia.

4.4.6. Aspectos éticos

Tendrá como propósito estudiar las precauciones éticas, de tal manera que, la forma en que se va a realizar no ponga en riesgo o afecte negativamente a las personas con las cuales se espera realizar la investigación, además tener como referente que el estudio tenga alguna relevancia para estas personas. Además de proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes la firma del consentimiento informado (Anexo 01). La información se analizará teniendo en cuenta el programa SPSS, el cual facilitará, la realización de las capturas y análisis de los datos y al mismo tiempo nos permite crear las tablas y los gráficos.

5. Análisis de la información

Para analizar la información de esta investigación, se ha tenido en cuenta dos tipos de enfoque el cuantitativo y el cualitativo, los cuales permitieron dar cumplimiento al primer y segundo objetivo específico, en razón del que objetivo general además de ser vinculante con los dos primeros específicos, se ve reflejada su materialización con la presentación de la propuesta:

5.1. Hallazgos

En el presente cuadro se inserta una tabla que incluye un resumen de las actividades adelantadas y relacionadas con las entrevistas a los docentes, estudiantes y funcionarios dependiendo el nivel de correlación con los objetivos planteados en las categorías y subcategorías del trabajo investigativo en relación con las preguntas orientadoras.

Tabla 3.

Preguntas de la investigación y objetivo general

| PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO GENERAL | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CATEGORÍAS |
|--|--|--|
| ¿Cómo se articula la formación de los docentes indígenas Wounaan con el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó a través de la cualificación de los docentes? | Describir la actual formación de los docentes Wounaan en la educación oficial en el departamento de Chocó. | Formación de los docentes. Impacto de la formación. |
| Analizar la formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó con la finalidad de aportar en la cualificación de los docentes Wounaan a través de una propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia. | Explicar el impacto de la formación de los docentes indígenas en la educación oficial sobre la Población Wounaan. Crear una propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia. | Propuesta de armonización. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Subcategorías

| SUBCATEGORÍAS | PREGUNTAS ORIENTADORAS |
|----------------------|-------------------------------|
|----------------------|-------------------------------|

| | DOCENTES | FUNCIONARIOS | ESTUDIANTES |
|------------------------------|---|---|--------------------|
| La actual formación docente. | ¿Qué entiende usted por Etnoeducación? | ¿Qué entiende usted por Etnoeducación? | |
| | ¿Conoce usted los principios de la educación propia y su relación o diferencias con la etnoeducación? | ¿Conoce usted los principios de la educación propia y su relación o diferencias con la etnoeducación? | |
| | ¿Debe modificarse algún elemento del sistema? | ¿Conoce usted los principios de la educación propia y su relación o diferencias con la etnoeducación? | |
| | ¿Su pensum académico o plan de estudios, incluye diferentes modelos o metodologías de enseñanza? | ¿En qué aspectos considera que les hace falta formación o actualización a los docentes? | |
| | Con usted estudian personas de otros grupos étnico. | | |

SUBCATEGORÍAS**PREGUNTAS ORIENTADORAS**

| | DOCENTES | FUNCIONARIOS | ESTUDIANTES |
|--------------------------|---|---|---|
| Impacto de la formación. | ¿Considera usted óptimo el manejo que el sistema de educación aplica a los programas relacionados a la Etnoeducación? | ¿Considera usted óptimo el manejo que el sistema de educación aplica a los programas relacionados a la Etnoeducación? | ¿Mientras se encuentran en horario de clases Te enseña tu profesor en otros lugares además del salón? |
| | ¿En su práctica pedagógica recurre usted a salidas con los niños del espacio de la escuela? | ¿Debe modificarse algún elemento del sistema? ¿Qué opinión le merece la planeación del ministerio de educación frente a la Etnoeducación? | ¿En los tiempos de clase, se practican las actividades propias de la comunidad? |
| | ¿Durante la práctica pedagógica, se aprende en la escuela moviéndose por los diferentes lugares del resguardo? | ¿Respeto el MEN los derechos de las comunidades indígenas frente a la libertad de ejercer su propia educación? | ¿Se aprende en tu escuela moviéndose por los diferentes lugares del resguardo? |
| | ¿Se practican en los tiempos de clase las actividades propias de la comunidad? | | ¿Te anima tu profesor a participar en las distintas tareas y actividades de la vida Wounaan? |
| | | | ¿Se apoya el tiempo de la escuela en |

| | |
|--|--|
| <p>¿Se promueve desde la escuela la participación de los niños y niñas en las distintas tareas y actividades de la vida Wounaan?</p> | <p>actividades relacionadas a la comunidad y el territorio?</p> |
| <p>¿Se apoya el tiempo de la escuela en actividades relacionadas a la comunidad y el territorio?</p> | <p>¿Participan los abuelos, mayores y sabedores de la comunidad de las clases y actividades en la escuela?</p> |
| <p>¿Participan los abuelos, mayores y sabedores de la comunidad de las clases y actividades en la escuela?</p> | <p>¿Se promueven y enseñan en la escuela las prácticas de gobierno propio?</p> |
| <p>la armonización del modelo oficial.</p> | <p>Considera que es pertinente la formulación y ejecución de una Política Pública en etnoeducación.</p> |

Fuente: elaboración propia.

En las Tablas anteriores se sitúan las categorías y subcategorías permitiendo asociar las respuestas de los docentes, funcionarios y estudiantes desde sus propias experiencias en proceso de formación de los docentes indígenas Wounaan.

5.1.1. Descripción de la actual formación de los docentes Wounaan en la educación oficial en el departamento de Chocó

En el contexto colombiano se han desarrollado diversas iniciativas en el plano institucional que buscan la profesionalización de docentes desde una perspectiva que busca mejorar la calidad del servicio educativo mediante procesos de formación y capacitación. Estas iniciativas se centran en la necesidad de formar y profesionalizar a los docentes indígena no indígenas que prestan servicio educativo en comunidades indígenas para ellos se requiere de procesos institucionales. El primero de ellos está relacionado con la implementación de un proceso continuo y claro de una

política de formación docente para territorios con características multilingües. El segundo se refiere a la necesidad de que esta formación contemple un sistema articulado con los planes de formación regional, zonal o local—regiones, departamentos municipios.

La formación de docentes etnoeducadores está acorde a las dinámicas propias de la educación en general pues sea en comunidades indígenas o en la sociedad mayoritaria “El trabajo de los docentes se vuelve cada vez más “concreto” es decir contextualizado” (Tenti, 2007, p. 345). Característica que potencia las posibilidades de desarrollo etnoeducativo en las comunidades. A su vez, dadas las precarias condiciones históricas de formación y profesionalización de docentes indígenas que prestan el servicio educativo en comunidades el Ministerio de Educación Nacional, las gobernaciones y las comunidades han adelantado procesos de formación de docentes indígenas como el adelantado por el MEN-Ministerio de Educación Nacional desde 1994 hasta 1999 periodo en él se desarrolló el programa especial de profesionalización para docentes indígenas en el cual se capacitaron los pueblos que en el momento adelantaban procesos etnoeducativos en el territorio nacional.

Las diferentes iniciativas institucionales y comunitarias se han desarrollado a partir de identificar las necesidades de formación de docentes que atienden población étnica en Colombia se estableció la necesidad de la profesionalización de estos docentes la cual se fundamenta según Sánchez y Boix (2008, p. 4):

El desarrollo profesional del profesorado tiene como base la estructura del saber y la identidad, Ambas están condicionadas por los rasgos personales, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo, donde los docentes transfieren sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos, mediante la práctica cotidiana (Knowles, 2004).

Sin embargo, hoy día existen diferentes programas donde se brinda formación a los docentes uno de ellos es PTA Programa todos a aprender, sin embargo, estos programas están orientados al énfasis disciplinar de las ciencias occidentales, sin embargo “Los programas de formación de profesores para ser de calidad deberían de analizarse en función de cuanto contribuyen, en una acción educativa transformadora, en esta dirección” (Zapata, 2014, p. 224).

Ahora bien, como se estableció anteriormente, en Colombia existen diferentes universidades de formación en licenciaturas en Autoeducación las cuales se pueden ver en la tabla a continuación.

Tabla 5.

Universidades Nacionales que ofertan la Licenciatura en Etnoeducación

| UNIVERSIDAD | PROGRAMA | MODALIDAD |
|--|--|-------------------------------|
| Universidad del Cauca | Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en gestión e investigación. | Semi presencial y a distancia |
| Pontificia Bolivariana | Licenciatura en Etnoeducación. | Semi presencial |
| Tecnológica De Pereira | Licenciatura en Etnoeducación y desarrollo comunitario. | Semi presencial Nocturna |
| Universidad de La Amazonia | Licenciatura en lingüística y educación indígena. | Semi presencial y a distancia |
| Universidad De La Guajira | Licenciatura en Etnoeducación. Especialistas en: -Lecto - escritura y bilingüismo -Proyecto social y gestión cultural. Diplomados: -Etnoeducación, lecto-escritura y bilingüismo. -Etnoeducación y proyecto social o gestión cultural. | Semi presencial |
| Consejo Regional Indígena Del Cauca (Cric) | Licenciatura en pedagogía comunitaria. | Semi presencial |
| Proeib Andes | Maestría en educación intercultural bilingüe con énfasis en: -Administración Educativa. -Pedagogía. | Presencial |
| Unad | Licenciatura en etnoeducación. | A distancia |
| Universidad de Antioquia | Pedagogía de la madre tierra. | Presencial |

Fuente: elaboración propia con base en el Ministerio de Educación.

Como se observa en la tabla anterior, en Colombia actualmente se ofrecen programas de etnoeducación solo en 7 universidades, en modalidades semi presenciales, a distancia y presencial.

Tabla 6.**Universidad y tipo de formación del docente**

| UNIVERSIDAD | TIPO DE FORMACIÓN | GRADUADO | SEMESTRE |
|--|--|-----------------|-----------------|
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba -UTCH | Licenciatura en Matemáticas y Física | Si | N/A |
| Universidad Católica Del Oriente - UCO | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte | Si | N/A |
| Institución Misionera De Antropología, En Convenio Con La Universidad Pontificia Bolivariana - IMA | Etnoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales | No | IV |
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba -UTCH | Licenciado en Biología y Química | No | IV |
| Fundación Universitaria Católica Del Norte Antioquia -UCN | Licenciado En Lengua Castellano | No | X |
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba -UTCH | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte | No | V |
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba -UTCH | Licenciado en Biología y Química | No | X |
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba -UTCH | Licenciado en Educación Infantil | No | VI |
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba -UTCH | Licenciado en Biología y Química | Si | N/A |
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba -UTCH | Administración de Empresa | Si | N/A |

Fuente: elaboración propia.

De la tabla anterior se deduce que de un total de (10) Diez docentes indígenas que participaron en la investigación que laboran en la Institución Educativa Indígena Pitulo Chirivico, solo (1) uno de ellos fue formado en una universidad con perfil educativo indígena y de acuerdo con los entrevistados se encuentra en proceso de formación en la universidad, institución misionera de antropología, en convenio con la universidad pontificia bolivariana – IMA, para obtener el título de Etnoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales. Y (9) Nueve docentes de los cuales (4) Cuatro se encuentran graduados en; Licenciatura en Matemáticas y física, Licenciatura Educación Física,

recreación y deporte, Licenciado En Biología y Química, y uno como en Administración de Empresa. (5) cinco de ellos se encuentran en proceso de formación en las áreas de: Licenciado En Lengua Castellano, Licenciado en Educación Física y Deporte, Licenciado en Biología y Química y Licenciado en Educación Infantil, en universidades que ofrecen programas de educación oficial.

A continuación, se relacionan los hallazgos a partir del análisis, interpretación y consolidación de la información que se ha registrado en la matriz, en donde se han ubicado las 13 preguntas para docentes, 7 para estudiantes y 9 para funcionarios, que fueron respondidos por parte de los docentes, estudiantes, funcionarios cuya interpretación se encuentra consolidada por parte de la investigadora en cada una de las respuesta que van enfocada al cumplimiento de los objetivos la presente investigación.

Es de anotar que para el cumplimiento del primer objetivo específico relacionado con la descripción de la actual formación de los docentes Wounaan en la educación oficial en el departamento de Chocó; y el segundo objetivo específico Explicar el impacto de la formación de los docentes indígenas en la educación oficial sobre la Población Wounaan, lo que se buscó fue complementar para que los resultados fueran más satisfactorios, de tal manera que se pudieran minimizar los márgenes de error contrarrestando las diferentes respuestas dada por los docentes, funcionarios y estudiantes, utilizando el método cuantitativo con las obtenidas en el método cualitativo. Las preguntas y respuestas se relacionan a continuación:

5.1.2. Preguntas orientadoras para docentes describir la actual formación del docente

Tabla 7.

Descripción de la actual formación docente

| 1. ¿QUÉ ENTIENDE USTED POR ETNOEDUCACIÓN? | | | | |
|---|--|--|--|--|
| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
| Es el servicio educativo dirigido a los grupos étnicos contemplado en el artículo 7 de la constitución política y el decreto 804, la cual se estructura en un proyecto etno educativo que respeta las costumbres, tradiciones, lenguas propias del pueblo o grupo étnico. | La etnoeducación es tener el sentido pertenencia y conocedor de todos los espacios de enseñanza y disciplina para diferentes grupos étnicos, teniendo en cuenta sus necesidades particulares | Es un acercamiento a nuestras raíces, la educación nosotros Debemos entender como valores donde Existen dos ejes principales la educación intercultural y la educación propia, muchas etnias en nuestro país se han enfocado como base fundamental la etnoeducación y dónde nos identifica como pueblo, Debemos entender acercar a nuestras raíces como pueblos donde nos identifica como etnia en diferentes lugares de nuestra sociedad. | La educación propia de los pueblos Étnicos, que tienen una lengua, una cultura, una religión y un fuero propio | La etnoeducación es el proceso comunitario que fortalece las dinámicas propias de una etnia, para conservar sus valores culturales. Como: la lengua, el vestido, la creencia, la vivencia de los diferentes pueblos indígenas. |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| La etnoeducación es el proceso comunitario que fortalecen las dinámicas propias de una etnia, | Se entiende por etnoeducación la educación destinada | Etnoeducación para mi es el camino del conocimiento de nuestra | Es un proceso educativo intercultural, disciplinario y pedagógico en donde se | Es el beneficio educativo que le brinda la (ley general de la educación) a |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| para conservar sus valores culturales. Como: la lengua, el vestido, la creencia, la vivencia de los diferentes pueblos indígenas. | para los distintos grupos étnicos del país (afros, indígenas) etc. | raíces donde podemos recuperar, respetar y desarrollar nuestra cultura propia con relación con el mundo teniendo un conocimiento integral y activo con nuestros antepasados y sabedores que nos pueden transmitir en el proceso etnoeducativos es donde se plasmar los pensamientos y las orientaciones que guían el proceso educativo de nuestra cultura la cual es desarrollada por todos para resaltar el conocimiento ancestral y transmitirlo a nuestros niños. | busca del conocimiento integral del ser humano. | los grupos o comunidades de la nación, teniendo en cuenta y respetando su cultura, religión, lengua o costumbres, y que todos hagan parte en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los educados. |
|---|--|--|---|---|

3. CONOCE USTED LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PROPIA Y SU RELACIÓN O DIFERENCIAS CON LA ETNOEDUCACIÓN?

SI () NO () HAGA UN BREVE COMENTARIO DE ACUERDO A SU RESPUESTA

| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
|--|---|---|---|--|
| Si, Pues los principios de una educación propia están muy relacionados con la etnoeducación pues el proyecto etnoeducativo es el que le va a dar a la educación propia el verdadero sentido que requiere | Si, los principios de educación propia son: -Los valores culturales. -Respetos por las personas mayores y familiares Trasmisión de conocimiento para las | Si, la educación propia tiene sus principios acorde a la etnoeducación donde existe la integridad cómo debemos entender o medida como la excepción global de nuestra sociedad que posibilita la armonía y | Sí, porque esta educación está basada en el fortalecimiento de los principios culturales, que tienen que ver con el rescate y empoderamiento de los saberes ancestrales, teniendo como principios | Si, interculturalidad: es la interacción entre culturas, es el proceso de comunicación entre diferentes grupos humano y la forma de costumbre de vida de diferentes pueblos. |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| las dos van de la mano la una depende de la otra | mujeres y para los hombres. -Mientras que la etnoeducación se recoge todos los conocimientos de diferentes grupos étnicos. | la relación con nuestro hombre de acuerdo al contexto social de nuestra realidad y la naturaleza en los territorios constituidos en todo el territorio donde existan diferentes grupos étnicos eso es uno de los principios de la etnoeducación que la integridad el otro también existe la diversidad lingüística que entendemos más que todo es forma de ver de concebir y construir el mundo. El otro es la armonía en este contexto. | fundamentales, la madre tierra, la identidad cultural, la lengua propia, la autonomía, la educación propia y la investigación. Esta es relaciona con la Etnoeducación, debido a que ambas buscan el fortalecimiento de todos los valores culturales. | |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Si, en esencia el modelo de Educación Propia es la trasmisión de saberes propias de la cultura y competencias de los procesos de aprendizaje... el modelo de Etnoeducación desarrollado conceptualmente en varios de los principios, sin embargo, la propuesta Etnoeducativa esta constitucionalmente establecida para todo el país y vincula más particularmente el concepto de diversidad cultural y étnica | Si, la educación propia se fundamenta en los proyectos educativos comunitarios, y la etnoeducación se centra en aspectos culturales y ancestrales de un determinado grupo étnico. Otra diferencia entre educación propia y etnoeducación es que sus significados son totalmente diferentes. | Si, desde la vivencia de los pueblos Indígenas, la educación propia ha sido siempre soporte fundamental para la revitalización de las culturas y el mantenimiento del sentido de identidad, a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy | Si, por ejemplo: es un proceso de aprendizaje diferenciado que se enfoca en las prácticas culturales como base del aprendizaje. | Sí, entre los principios de la educación propia existe una relación con la etnoeducación que está basada en la formación educativa de los pueblos o comunidades, basado en la relación de su entorno cultural y su lengua como medio fundamental en la transmisión de los saberes. |

como fundamento para desarrollar modelos de educación propia

como pueblos se relaciona con la etnoeducación en la recuperación de los valores identidad de nuestra etnia indígenas teniendo en cuenta la importancia de resaltar nuestras cultura y tradiciones para no perder los conocimientos ancestrales.

4. ¿DEBE MODIFICARSE ALGÚN ELEMENTO DEL SISTEMA? SI () NO () ¿POR QUÉ?

| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
|---|---|---|---|---|
| Si, en la geografía colombiana existen comunidades ubicadas en lugares a los cuales se hace difícil llegar por razones ya conocidas entonces se debe buscar la manera de llegar a esos lugares con todos los elementos necesarios para prestar un servicio educativo realmente de calidad | Sí, primero que todos los legisladores deben analizar los códigos de niños que amparan la no violación de derechos porque de lo contrario a los niños no se puede regañar ni los mismos padres, entonces los niños se formarán como un adulto y nunca será corregido. | Sí, planes de estudio trabaja por área y esa estructura se ha clasificado por eje esos ejes siempre el plan de estudio se ha trabajado de acuerdo a la realidad a nuestro contexto de acorde a la necesidad de los estudiantes que se requiere que se debe hacer entonces le plan de estudio se ha enfocado más en eso porque hay es que se da resultado a estudiante Wounaan | Sí, porque en el momento de dictar leyes, normas y decretos que tienen que ver con los educativos, hacen caso omiso a los valores que los pueblos Étnicos persiguen para el fortalecimiento de sus fines culturales | Si, de acuerdo el proyecto etnoeducativa que se implementa en la institución y las necesidades de contexto de la comunidad educativa. |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Si, muchos., ampliar la cobertura del sistema educativo | Si, por una serie de factores como | Si, se debe modificar de acuerdo a cada plan de | Sí, hay un mal manejo de las oportunidades por la | Sí, Porque el sistema educativo nacional está |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| y la calidad del mismo, fundamentarse en formación docente y en la infraestructura física y logística que les permita a los docentes y a sus alumnos acceder a las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para desarrollar un modelo de educación que de verdad sea incluyente | desigualdad, corrupción con los recursos de la educación y falta de oportunidades para los grupos minoritarios (los más pobres). | estudio según la vivencia y la problemática que los rodea, el pueblo Wounaan trabaja con la educación propia de acuerdo al proyecto educativo comunitario el proyecto thaik khier camino a la sabiduría donde se opera en PEC en la comunidades indígena siempre ha tenido en cuenta no seguir otro modelo educativo sino crear uno desde la historia que va a formar desde nuestra vivencia teniendo una estructura de base de acuerdo a el contexto de los estudiante en lo que se requiere y se debe hacer aprender | inclusión de política, instituto y organizaciones intermediarias que manejan de forma no adecuada el sistema de educación. | basado en fundamentos europeos que buscan transformar la vida de las comunidades, lo que produce pérdida de la entidad. |
|--|--|--|--|---|

5. ¿SU PENSUM ACADÉMICO O PLAN DE ESTUDIOS, INCLUYE DIFERENTES MODELOS O METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA? SI (X) NO () ¿CUÁLES?

| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
|---|---|---|--|--|
| Sí, está el constructivista, tradicional y conductista, la pedagogía de la alegría. | Sí, el modelo que utilizo el constructivista y critica y además es Intercultural. | existe la pedagogía activa, la pedagogía de alegría | Si, el método constructivista, la pedagogía de la alegría, proyectos integrados de investigación | Si, de acuerdo del proyecto que implementamos del plan de estudio y utilizamos diferentes metodologías de trabajo aplicando la pedagogía activa y la pedagogía alegría |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| Si, basado o en proyecto Thaitkhier, La principal metodología se centra en la enseñanza por proyectos integrados. La pedagogía de la alegría | Si, modelos constructivistas y tradicional | Sí, la pedagogía activa, pedagogía de la alegría, la pedagogía es propia se creó a base de lo necesidad de cambiar el ambiente en el aula de clase. | Si, En nuestros procesos de educación se utilizan varios métodos de educación como por ejemplo la práctica cultural, la investigación, experimentación y la pedagogía | Si, deberían estar más enfocados con metodologías que permita el reconocimiento de los otros, que promueva la participación cultural y sobre todos que permita la pervivencia de los pueblos |
|--|--|---|---|--|

6. CON USTED ESTUDIAN PERSONAS DE OTROS GRUPOS ÉTNICOS SI () NO () ¿CUÁLES?

| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
|---|----------------------------------|---|-----------------------------|----------------------|
| Si, afro descendientes, tules, káticos, embreas | Si, que son Embera, Wounaan. | Sí, hay 43 etnias diferentes de a nivel nacional de otros países vienen de Costa Rica de África de Bolivia de Argentina | Si, Emberas, tules, káticos | No, |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Si, Embera, káticos, Chami, tule | Si, Afros, mestizos entre otros. | Si, Embera, káticos, chamis | Si, Afros, mestizos | Si, Afros y mestizos |

Fuente: elaboración propia.

5.1.2.1. Análisis cuantitativo.

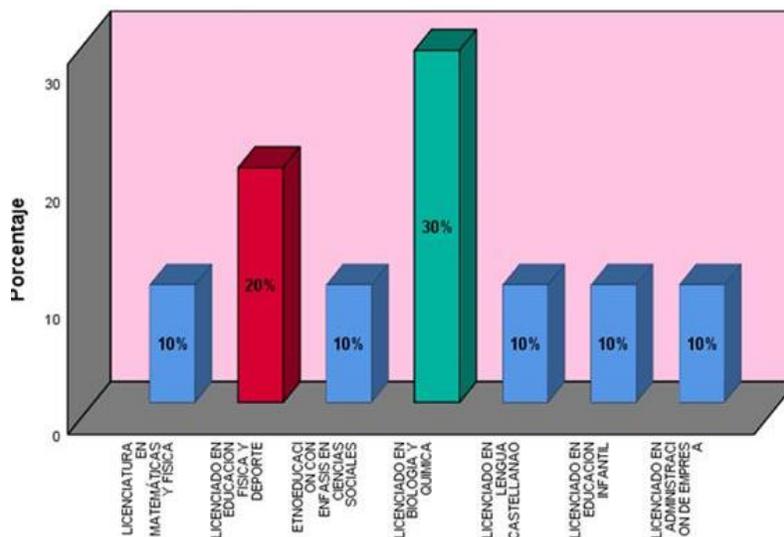


Figura 2. Formación académica

Fuente: elaboración propia

El 30% de los casos son licenciados en biología y química, 20% son licenciados en educación física y deportes, mientras que las licenciaturas en Matemáticas y física, lengua Castellana, educación infantil, administración de empresa y etnoeducación con énfasis ciencias sociales representaron cada una el 10%.

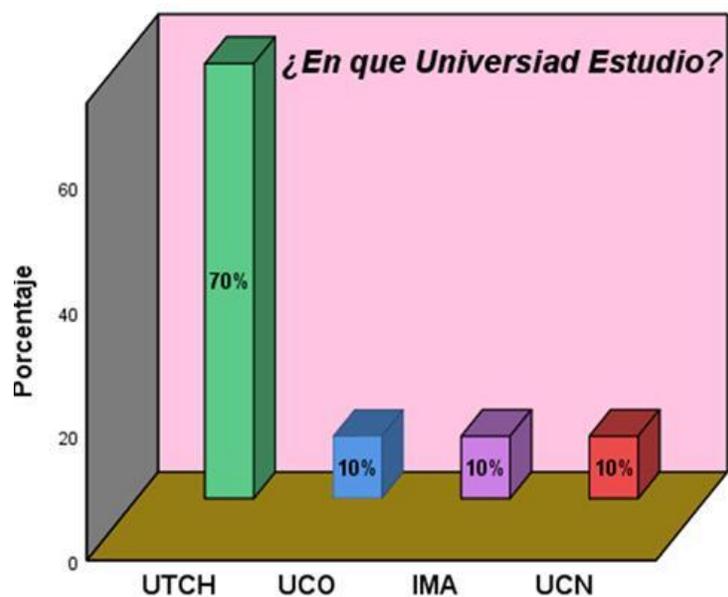


Figura 3. Universidad en que estudio

Fuente: elaboración propia

Los entrevistados manifiestan haber estudiado la Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba -UTCH, en la Universidad Católica Del Oriente - UCO, Institución Misionera De Antropología, En Convenio Con La Universidad Pontificia Bolivariana - IMA, Fundación Universitaria Católica Del Norte Antioquia -UCN, corresponde a cada una el 10%.

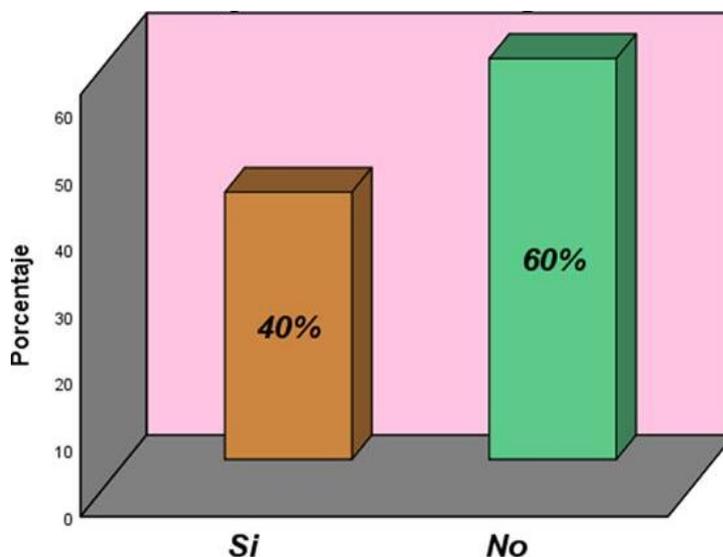


Figura 4. Graduado del pregrado

Fuente: elaboración propia

En esta pregunta la opción que tuvo mayor cantidad de respuestas fue (60%) afirmativa y solo el 40% se encuentran graduados.

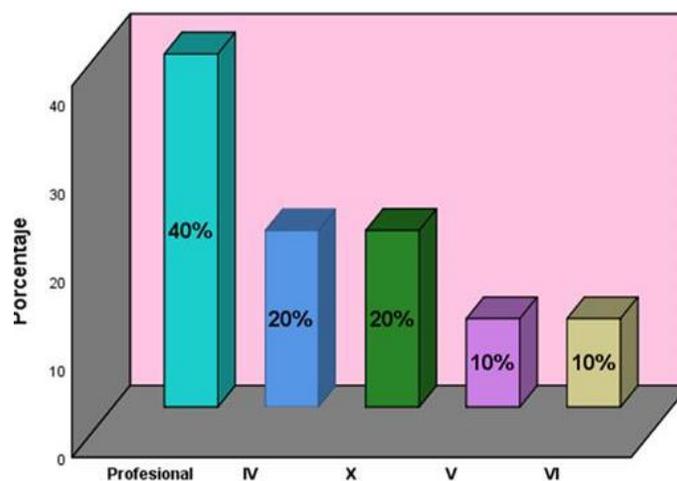


Figura 5. Nivel académico

Fuente: elaboración propia

El 40% de los entrevistados declaro que es profesional graduado, mientras 20% afirmó que se encuentran en los sementares de IV y X, solo 10% dijo que se encuentran en los semestres de V y VI respetivamente.

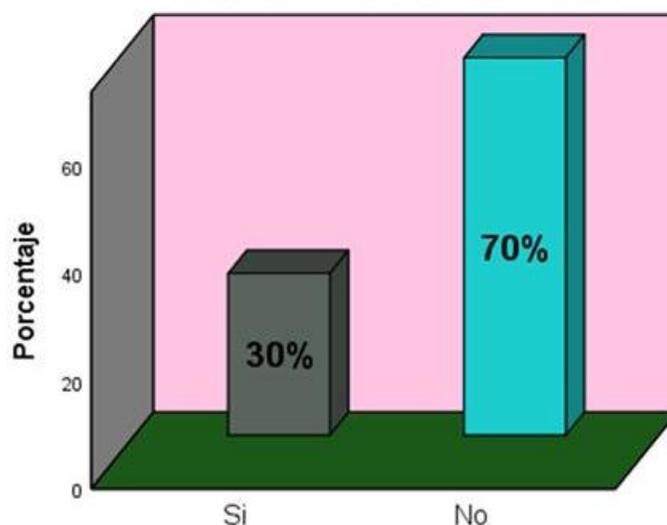


Figura 6. Relación de la educación propia con la etnoeducación

Fuente: elaboración propia

El 70% de los entrevistados manifiestan no conocerlos la diferencia entre la relación de la educación propia y la etnoeducación, el 30% restante expresa conocer la relación entre ambos criterios.

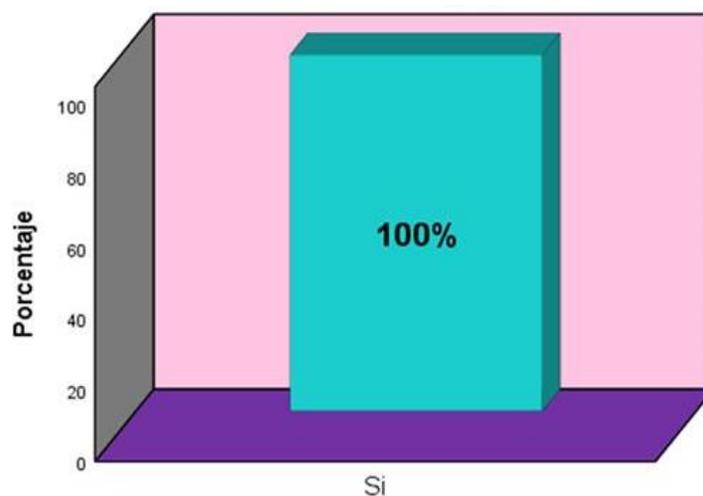


Figura 7. Pensum académico

Fuente: elaboración propia

En esta pregunta el 100% de los entrevistados respondieron afirmativamente.

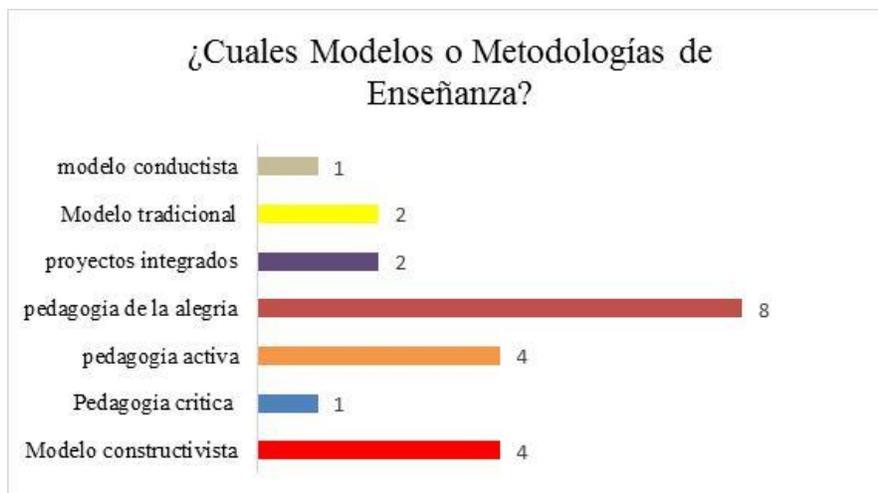


Figura 8. Modelo o metodología

Fuente: elaboración propia

La figura que corresponde a la pregunta cuales modelos o metodologías de enseñanza se lee de la siguiente manera. De los docentes encuestados solo *uno* manifiesta usar el modelo conductista mientras que 8 de los 10 docentes encuestados manifiestan usar la pedagogía de la alegría en sus prácticas académica.

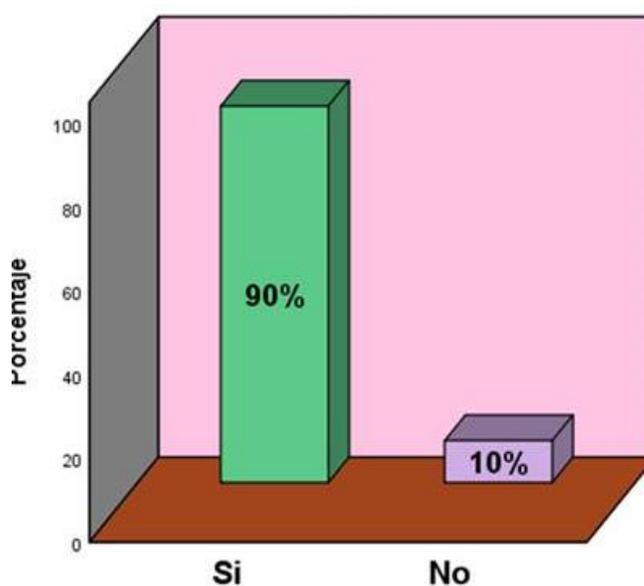


Figura 9. Grupos étnicos

Fuente: elaboración propia

El 90% de los entrevistados afirmo estudiar con personas de otro grupo étnico, mientras 10% dijo que no.

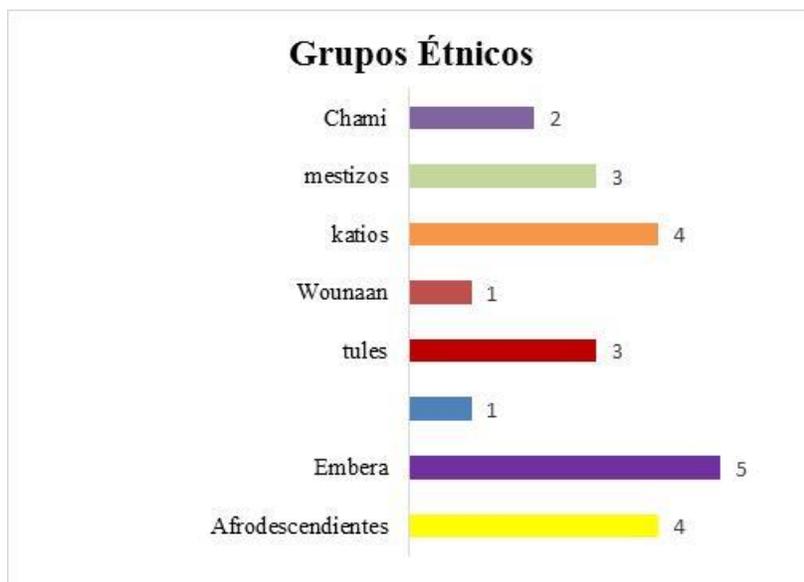


Figura 10. Clasificación de los grupos étnicos

Fuente: elaboración propia

Los docentes encuestados manifiestan estudiar con diferentes grupos étnicos lo cual se refleja en la siguiente figura, donde 4 docente estudian con personas de la comunidad katio, mientras que 4 docentes manifiestan estudiar con afrodescendientes.

5.1.3. Preguntas orientadoras para funcionarios para describir la actual formación de los docentes

Con relación a la opinión de los funcionarios frente a la actual formación de los docentes estos consideraron el siguiente:

Tabla 8.

Formación de los docentes desde la mirada de los funcionarios

| 1. ¿QUÉ ENTIENDE USTED POR ETNOEDUCACIÓN? | | | | |
|--|---|--|---|---|
| F.1 | F.2 | F.3 | F.4 | F.5 |
| La que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos . | Es una oportunidad de las comunidades indígenas se eduquen desde sus costumbres y resaltando su cultura | La etnoeducación es la encargada de fortalecer las dinámicas propias de una etnia a través de distintos procesos, los cuales permiten conservar y a la vez fortalecer su cultura y valores. | Se entiende como el modelo o estrategia pedagógica para identificarnos como diversos en opiniones, etnia, costumbres y demás elementos | Es el proceso educativo que busca reconocer y vincular a la población étnica de Colombia con sus características, sociales, culturales y territoriales al sistema educativo de acuerdo a sus usos, costumbres y perspectivas propias. |
| 2. ¿CONOCE USTED LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PROPIA Y SU RELACIÓN O DIFERENCIAS CON LA ETNOEDUCACIÓN? | | | | |
| SI () NO () HAGA UN BREVE COMENTARIO DE ACUERDO A SU RESPUESTA | | | | |
| Si, replantean sus directrices y formulan lo que se conoce hoy como el sistema educativo indígena propio SEIP articulado a sus planes de salvaguarda es así como da lugar a la educación propia que tiene como principios el derecho Mayor, la ley de origen, la autodeterminación y la autonomía. | Si, considero importante que las diferentes comunidades asuman estos procesos de la educación desde lo propio, la visión mi puede ser una visión más amplia considero que la etnoeducación abrió camino a la puerta ya después se avisto como una herramienta de aculturación | Si, Conservar y fortalecer la cultura y sus valores y la educación propia es un mecanismo mediante el cual la o las instituciones educativas pertenecientes a una etnia, fomente un tipo de educación diferenciada a la tradicional y con ella lograr alcanzar los propósitos de la etnoeducación. | Si, va dirigido a una población objetivo que por su condición rural y de difícil acceso y permanencia en el sistema educativo por motivos de diversa índole, generan la necesidad de un contexto multigrado | Si, La educación propia busca afianzar los usos, costumbres, cosmovisión de los grupos étnicos para que sus culturas pervivan y la etnoeducación busca poner en dialogo esos saberes con los conocimientos de la sociedad mayoritaria mediante un proceso de pertinencia y coherencia de la educación que se imparte a estos grupos de acuerdo a sus necesidades y expectativas |

3 ¿SABE USTED CUANTAS COMUNIDADES INDÍGENAS EXISTEN EN CHOCÓ?, SI () NO () ¿CUÁLES?

| | | | | |
|--|--------------------------------|---|---|---|
| Si, Embera, Katios, Wounaan, Embera Siapidara, Tule, Kuna | Si, Wounaan, Embera, chami. | Si, Embera Dóbida, Embera Chamí, Embera Katío, Wounaan, Zenu, Tule | Si, Embera Dóbida, Embera Chamí, Embera Katío, Wounaan, Zenu, Tule | Si, Wounaan, Tule-Gule, Embera, Embera Katío, Embera Chami, Embera dobida. |
|--|--------------------------------|---|---|---|

Fuente: elaboración propia.

5.1.3.1. Análisis cuantitativo para preguntas orientadoras de los funcionarios.

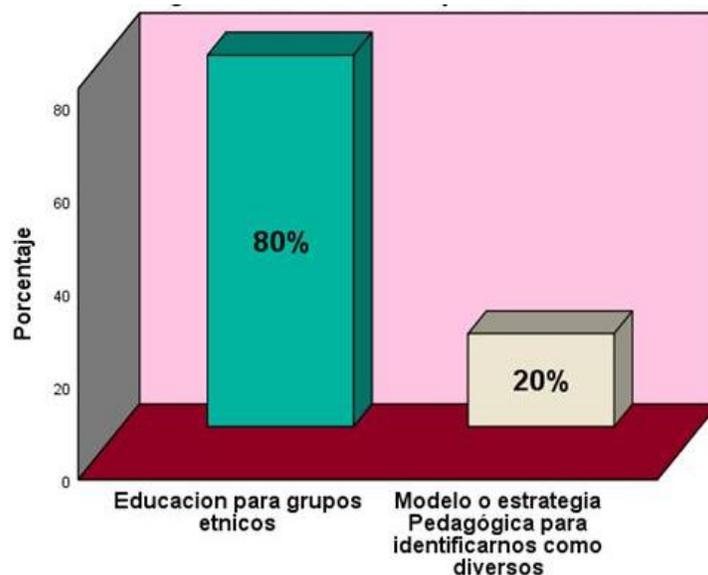


Figura 11. Etnoeducación

Fuente: elaboración propia

Correspondiente a la pregunta; ¿qué entiende usted por etnoeducación?, el 80% responde “Educación para grupos étnicos que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” lo cual muestra una tendencia hacia la unificación de conocimiento, dado que la mayoría concuerda que Etnoeducación es la respuesta a la necesidad educativa de las comunidades indígenas.

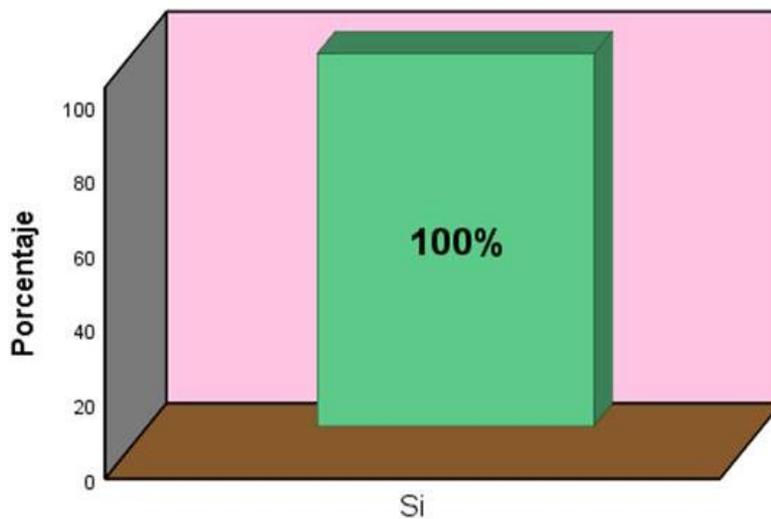


Figura 12. Principios de la educación

Fuente: elaboración propia

Al analizar las respuestas de los funcionarios si conoce los principios de la etnoeducación el 100% de ellos manifestaron conoce dichos principios.

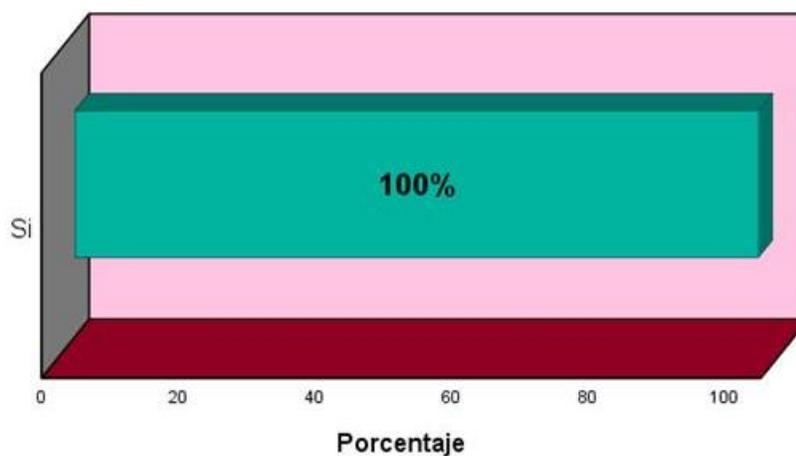


Figura 13. Cuántos grupos étnicos existen en el Chocó

Fuente: elaboración propia

El 100% de los funcionarios expresa conocer los diferentes grupos étnicos que habitan el departamento del Chocó.

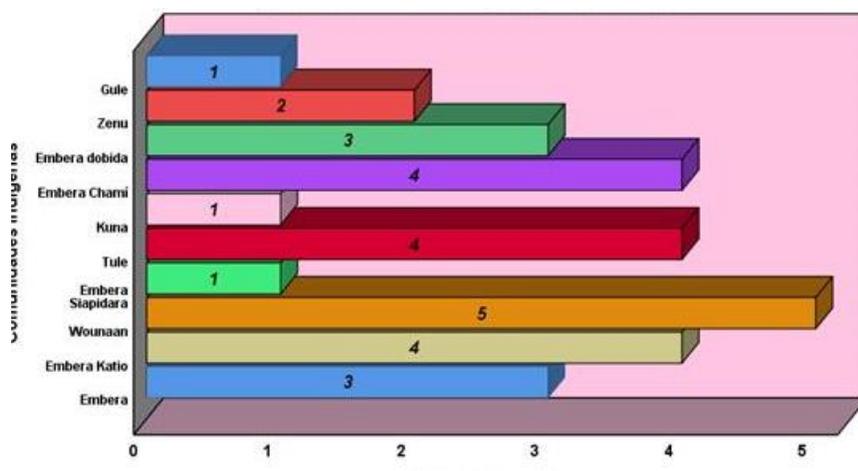


Figura 14. Cuáles grupos étnicos

Fuente: elaboración propia

Se puede deducir que de los funcionarios entrevistados y mediante la pregunta cuales de las comunidades conoce, se muestra que la comunidad Wounaan todos la conocen seguido de Embera Katío, Embera Chamí y Tule, mientras que hay tres comunidades que muy pocos conocen. Tenido en cuenta la importancia que tiene estas comunidades para el desarrollo cultural y académico para la memoria y tradición de estas comunidades.

5.2. Impacto de la formación

5.2.1. Preguntas orientadoras para docentes del impacto de la formación de los docentes

Tabla 9.

El impacto de la formación

| 3. ¿CONSIDERA USTED ÓPTIMO EL MANEJO QUE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN APLICA A LOS PROGRAMAS RELACIONADOS A LA ETNOEDUCACIÓN? SI () NO () | | | | |
|---|-------|--|-----|-----|
| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
| No. | No | Si, el sistema de educación después que se otorgó a nivel nacional la educación propia que es el SEIP(sistema educativo indígena propia)cada programa o cada establecimiento educativo tiene sus proyectos trabajan de acuerdo a sus proyecto y a la realidad entonces en ese sentido yo diría que la educación aplica en los programa si porque realmente hay una cosa que muchas veces los programas académicos de educación son los compromisos de la sociedad entonces donde promueven acciones formativas individuales y colectivas y en ese sentido que siempre te comprende de acuerdo a las problemáticas de nuestra | No | No |

| | | | | | |
|--|---|--|----------------------------|---|--|
| | | sociedad se pueden trabajar y desarrollar Y ser sostenido mediante el fortalecimiento de las capacidades. | | | |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 | |
| No, el modelo pedagógico que propone la Etnoeducación, no tiene gran incidencia en la población y tampoco garantizan su permanencia en el sistema educativo, esto sumado al manejo burocrático que se le da a la educación en las regiones dificulta el mejoramiento del sistema educativo y su cobertura. | No | Sí, es óptimo ya que desde que se creó el SEIP que nos permite recordar y vivir la historia en el presente y pasado con fundamento para pervivir tejiendo la educación propia atreves del conocimiento de nuestra cultura, cada institución tiene sus proyecto de acuerdo a la realidad que son los compromiso de la sociedad donde promueve acciones formativas de acuerdo a la problemática de cada comunidad étnica es el derecho de nuestro pueblo a desarrollar su propia lineamiento de vida que permita orientar de una manera organizativa los proceso de formación capacidad y educación de cada pueblo | No | No | |
| 7. ¿EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA RECORRE USTED A SALIDAS CON LOS NIÑOS DEL ESPACIO DE LA ESCUELA? SI () NO () ¿DÓNDE? | | | | | |
| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 | |
| Si, al campo de deporte y en los alrededores del colegio, la | Si, en la granja escolar, patio, casa familiar y alrededor de la escuela. | Si, juegos tradicionales, casa sagrada, el tambo es el lugar donde hacemos presentación de | Si, al entorno y al campo. | Si, utilizamos de diferentes espacios pedagógicos como el | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| playa, los dichaardi, el rio, la granja | | danzas donde contamos chistes cuento donde compartimos historias a son espacio que han los del salón de clase otro espacio es la playa donde vamos a dar clase | | tambo, aula máxima, salida de campo entre otros para desarrollar actividades de clase. |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Si, el primer espacio que debe conocer a plenitud el alumno es el territorio que habita; (casa de las rogativas, el rio, la siembra, los animales del monte) allí están todas las herramientas pedagógicas necesarias. | Si, donde los diferentes sabedores, salidas de campos, salida a la franja, salida al colegio de Pizarro para que los estudiantes conozcan un laboratorio, sus instrumentos y para qué sirven cada uno de ellos, etc. | Si, los espacios utilizados son el tambo o dichaardi que son lugares para realizar danza encuentro contar chiste y aprender la cultura y la recreación deportiva tradicionales, También lo llevo a sitio sagrado para el conocimiento de la historia, la playa y los cultivos para practicar los conocimientos. | Si, en zonas naturales, en espacios culturales, debajo de árboles, la granja, la playa, y otros | Si, sabedores, cancha de futbol, restaurante escolar. |

8. ¿DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, SE APRENDE EN LA ESCUELA MOVIÉNDOSE POR LOS DIFERENTES LUGARES DEL RESGUARDO? SI () NO () ¿DÓNDE?

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
| Si, lugares sagrados, alrededores donde los sabios | Si, en los sitios sagrado como: casa rogativa, cementerio, dur addur, zona de reserva. | Si, los sitio sagrado, quebradas y ríos, casa de rogativa otras comunidades | Si, casa de los sabedores y en diferentes espacios de la comunidad (la playa, la granja, la cancha, la biblioteca). | Si, como en la playa, en la cancha, el sitio sagrado y en otras comunidades cercano |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Si, en todos los rincones del territorio que compone mi | Si, en salidas de campo, prácticas en la granja del | Sí, claro en la pedagogía activa los estudiantes son un sujeto | Si, en los lugares anterior mente dichos | Si, en las casas, tiendas, biblioteca, ríos. |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| comunidad; en la casa con la familia, en la siembra de los alimentos y en la preparación de los mismos, en el cuidado de los animales, en el juego, en las danzas tradicionales, en sus usos y costumbres, en las palabras de los mayores y por supuesto en la Escuela | centro, diálogos extra clase, careos con otros planteles educativos, etc. | activo en proceso de aprendizaje y para que eso se cumpla se moviliza a diferentes lugares para hacer trabajo de campo o investigaciones se van a los lugares sagrados para aprender de ellos se visita los adultos mayores para que nos transmita sus conocimientos los ríos para conocer sus características y los cultivos para saber sus procesos de crecimientos | culturales, debajo de árboles, la granja, la playa, y otros. | |
| 9. ¿SE PRACTICAN EN LOS TIEMPOS DE CLASE LAS ACTIVIDADES PROPIAS DE LA COMUNIDAD? SI () NO () ¿CUÁLES? | | | | |
| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
| Sí, culturales deportivas religiosas y sociales | Si, rescate cultural, rogativa, danza y cantos alabado en las fiestas especiales como casamiento, enamoramiento etc. | Sí, la danza los juegos tradicionales los trabajos comunitarios | Si, Siembras en el campo, rogativas, limpieza general, eventos culturales entre otras. | Si, como las danzas culturales como son: el baile gallinazo, el baile de guatín, el baile aguacerito, el baile de pelicano, el baile de mariposa entre otros. |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Sí, cuando el objetivo pedagógico de la actividad diseñada para la clase permite complementar o explicar el tema o materia que se está trabajando, se asiste a las asambleas | Si, la recuperación de los bailes ancestrales (la danza). | Si, los tiempos de clases y las actividades de la comunidad son medio de enseñanza para todas las comunidades por lo tanto siempre estén relacionada a desarrollo del ser y la cultura el pueblo Wounaan. | Si, prácticas culturales como los juegos y bailes ancestrales, obtención bebidas, sustancias comestibles. | Si, rondas, juegos, canciones, mitos, leyenda, creencias |
| 10. ¿SE PROMUEVE DESDE LA ESCUELA LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LAS DISTINTAS TAREAS Y ACTIVIDADES DE LA VIDA WOUNAAN? SI () NO () ¿CUÁLES? | | | | |

| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
|--|---|---|--|---|
| Si, La conformación de los cabildos escolares ha permitido al os estudiantes formar parte de los comités de convivencia, consejo directivo | Si, participación en diferentes danzas culturales, investigando los conocimientos propios ancestrales y recogiendo cuentos, mitos y leyenda propios | Si, actividad cultural presentación o la rogativa ya ellos quieren estar hay presente y quiere participar en los Wounaan | Si, Rogativas, limpieza general, eventos culturales, pinturas y danzas | Si, Investigaciones con los sabedores Wounaan en diferentes áreas y las prácticas permanentes de la cultura para el desarrollo de sus actividades |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Si, participación en las danzas, juegos y costumbres que identifican al pueblo Wounaan, en la pintura en el tejido de del werregue, en las jordanas de limpieza de la comunidad. | Si, el cabildo como está conformado y la función que cumple, el traje comunitario, las danzas culturales, reglamento interno etc. | Si, las actividades culturales la rogativa en la práctica de las artesanías trabajando la unidad en fortalecer programa para el desarrollo de ellos | Si, la obtención del biche, de miel, de chicha, tejidos y otros | Si, cuidado de la naturaleza, el territorio, enseñanza de la lengua y cultura |

11. ¿SE APOYA EL TIEMPO DE LA ESCUELA EN ACTIVIDADES RELACIONADAS A LA COMUNIDAD Y EL TERRITORIO? SI () NO () ¿CUÁLES?

| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
|--------------------------------------|--|---|--|---|
| Si, culturales, reuniones, asambleas | Si, trabajo comunitario, la participación de los niños en las danzas culturales y en las rogativas juntas con los adultos. | Sí, reunión, trabajo comunitario, limpieza. | Si, trabajo comunitario, brigadas de salud, duelos por mortuoria, limpieza espiritual etc. | Si, se socializa el reglamento de la comunidad para que los educandos familiaricen en diferentes aspectos del contexto de la comunidad y la conservación de los recursos naturales del resguardo. |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Si, reconocimiento de los lugares sagrados, de las plantas medicinales, de los alimentos que se siembran, de los animales que habitan mi territorio, del respeto por las palabras de los mayores y sabedores (te wala) | Si, los trabajos comunitarios, migas, las fiestas culturales de la comunidad actos fúnebres entre otras | Sí, hay actividades de la comunidad que todos estamos incluidos para un propósito y beneficio de todos entonces en ese caso hemos apoyado el tiempo de la escuela en el desarrollo de las actividades de la comunidad en reunión en limpieza en congresos etc. | Si, se combina el proceso educativo con la práctica cultural | Si, participación de fiesta, gastronomía, cuidado del medio ambiente, promueve el cultivo del pan coger, actividades religiosas etc. |
|--|---|--|--|--|

12. ¿PARTICIPAN LOS ABUELOS, MAYORES Y SABEDORES DE LA COMUNIDAD DE LAS CLASES Y ACTIVIDADES EN LA ESCUELA? SI () NO () ¿EN CUÁLES?

| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
|--|--|--|---|--|
| Si, Dialogo de Saberes | No. Solo cuando hace la investigación, cuando los niños hacen la tarea que deja el profesor. | Si, en investigación sobre la cultura o nombre tradicionales médicos tradicionales, partera y tema relacionado con cuento, chiste y leyenda del pueblo Wounaan | Si, En la medicina tradicional, cuentos, mitos, leyendas, enseñanza de material didáctico ancestrales o de la cultura propia. | Si, Facilitan la voluntad para los estudiantes en tema de investigaciones como: contar historias, mitos, cuentos ,leyendas, entre otros patones existente de los pueblos Wounaan |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Si, los encuentros en el fuego del Thaitkhier, en las rogativas, en la pintura, en la enseñanza de las plantas medicinales, en las danzas, y en los tejidos. | Si, en asignaturas como manejo y uso de los recursos naturales, en medicina tradicional, noche de película comunitaria y trabajo de los diferentes ejes. | Si, en este proceso de etnoeducador para nosotros los abuelos los sabedores son la base del conocimiento más amplio de nuestra cultura donde ellos manejan médicos tradicionales tema de historia, chiste partera cuentos etc. | Si, los mayores sabedores son la memoria oral que sirve de aprendizaje a través del tiempo. | Si, actividades de siembra, de lenguaje, nos ayudan a fortalecer los conocimientos pedagógicos desde la parte empírica. |

13. ¿SE PROMUEVEN Y ENSEÑAN EN LA ESCUELA LAS PRÁCTICAS DE GOBIERNO PROPIO? SI () NO ()

| D.1 | D. 2. | D. 3 | D.4 | D.5 |
|------------|--------------|-------------|------------|------------|
|------------|--------------|-------------|------------|------------|

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| Si, una muestra es la conformación de los cabildos escolares, y la enseñanza de la legislación indígena Wounaan. Como asignatura | Si, la conformación de cabildo escolar, la cual se encargan de aplicar el reglamento escolar para sancionar según los errores que cometan | Si, con el cabildo escolar, acompañando en procesos educativos y organizativos de la comunidad. | Si, la elección de los cabildos escolar, la participación de la creación de la guardia indígena, en el proyecto integrado de derechos humanos y derechos culturales | Si, en la elección del cabildo escolar |
| D.6 | D.7 | D.8 | D.9 | D.10 |
| Si, en la elección del cabildo escolar, en la participación de las asambleas y elección de los cabildos mayores, participando de la guardia indígena | Si, la elección y conformación del cabildo escolar, la participación de las asambleas y reuniones del cabildo mayor. | Si, se promueve de acuerdo al plan de estudio se ha dado como asignatura legislación para los grupos étnicos la enseñanza se ha dado a los estudiantes mediante la participación del cabildo local en los procesos organizativo para poder controlar políticamente las practica de gobierno | Si, clara mente desde la escuela se toma el valor de comunidad de crear un gobierno propio Por ejemplo, la conformación del cabildo escolar. | Si, este se fortalece en clases de maaach meuu y gobierno escolar. |

Fuente: elaboración propia.

5.2.1.1. Análisis cuantitativos.

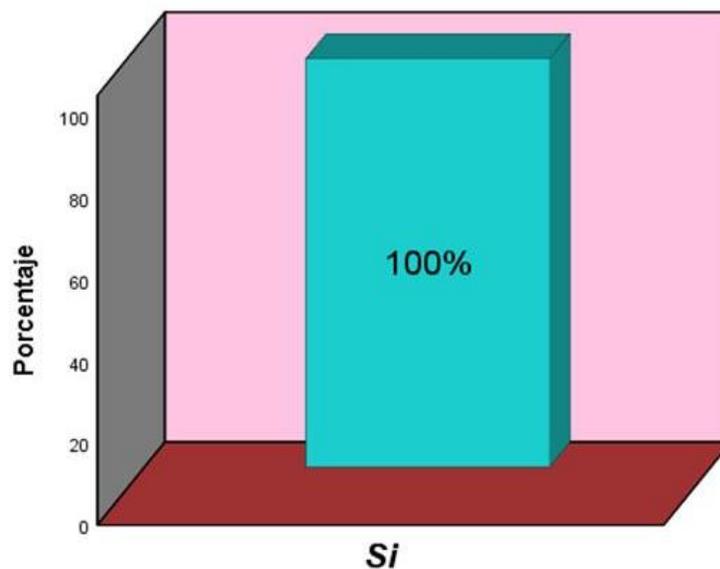


Figura 15. Se debe modificar algún elemento del sistema

Fuente: elaboración propia

El 100% de los entrevistados refieren que se debe modificar algunos elementos del sistema educativo.

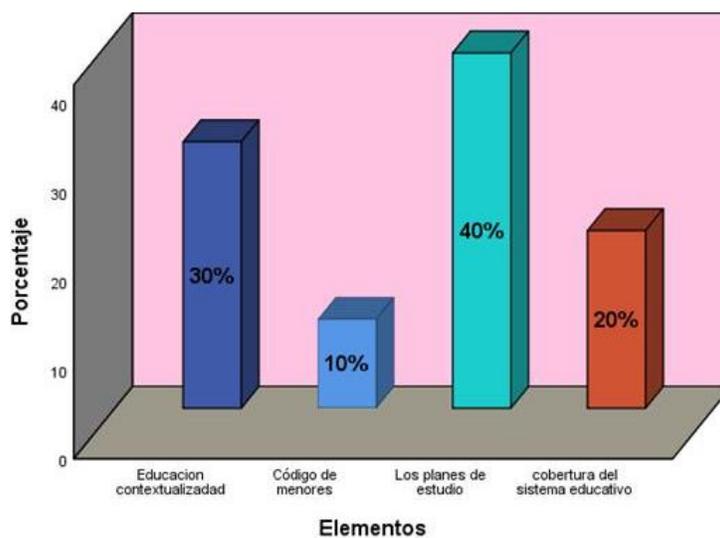


Figura 16. Elementos a modificar

Fuente: elaboración propia

En 40% de los entrevistados expresa que se debe modificar los planes de estudio, el 30% describe que una educación contextualizada, al 20% explica que se debe mejorar la cobertura educativa y por último el 10% dice que el código de menores.

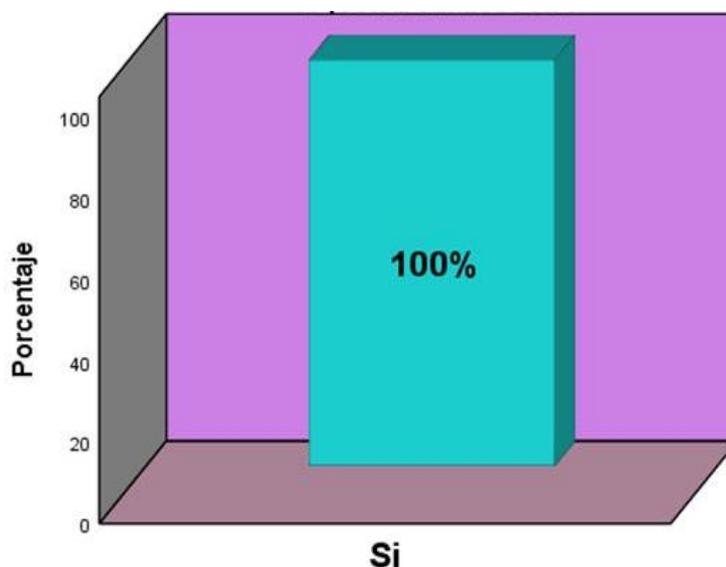


Figura 17. Práctica pedagógica

Fuente: elaboración propia

El 100% de los entrevistados respondieron que en su práctica pedagógica recurren a salidas fuera del aula de clase.



Figura 18. Lugares diferentes al aula de clase

Fuente: elaboración propia

8 docentes manifiestan hacer clases en el rio, 7 en la granja, 9 en los dichaardi, 9 en el patio, 6 en la cancha.

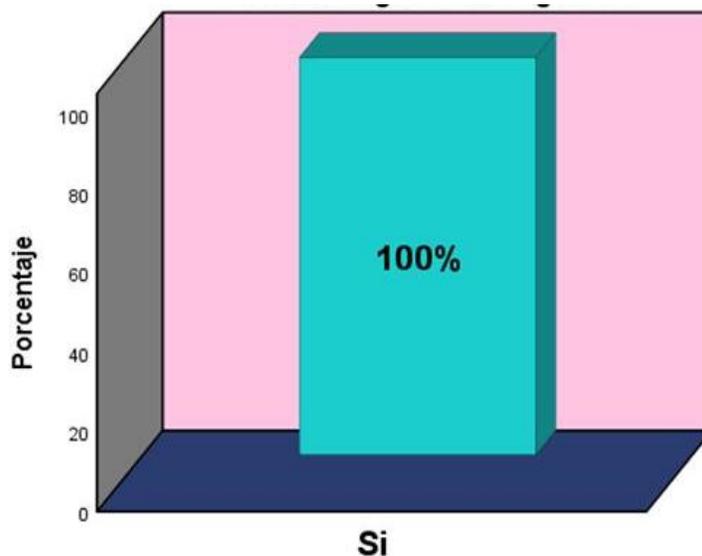


Figura 19. Durante la práctica pedagógica

Fuente: elaboración propia

Al preguntarles a los docentes el 100% considero que si se aprende.



Figura 20. Lugares en los que se aprende

Fuente: elaboración propia

De los lugares con mayor relevancia para aprender son: 7 dicen que donde los sabedores, 6 expresan que, en los sitios sagrados, 5 en la playa y la cancha, 4 casa de las rogativas, biblioteca y la granja.

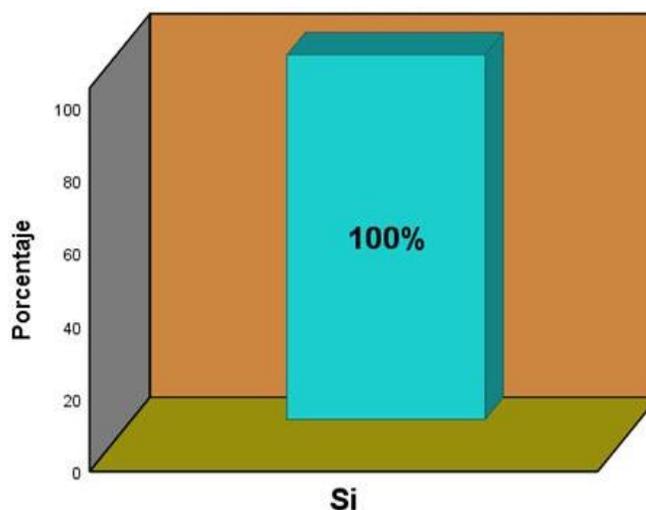


Figura 21. Práctica en los tiempos de clase

Fuente: elaboración propia

El 100% de los entrevistados exponen que practican en las actividades propias de la comunidad en tiempo de clase.



Figura 22. Actividades que se practican

Fuente: elaboración propia

Las actividades con mayor práctica son las culturales con 9, las Sociales y religiosas con 8 respuestas y 7 las deportivas.

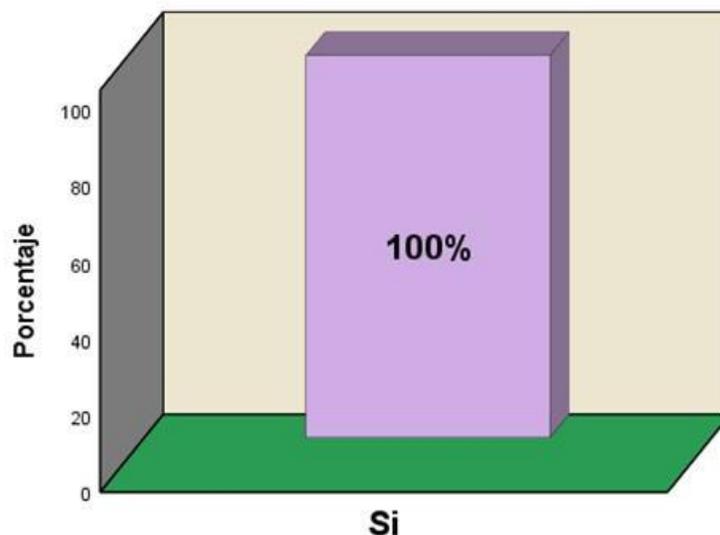


Figura 23. Promoción de la participación de tareas

Fuente: elaboración propia

Se puede evidenciar que el 100% de las respuestas se promueve desde la escuela la participación de los estudiantes en las distintas tareas y actividades de la vida Wounaan.

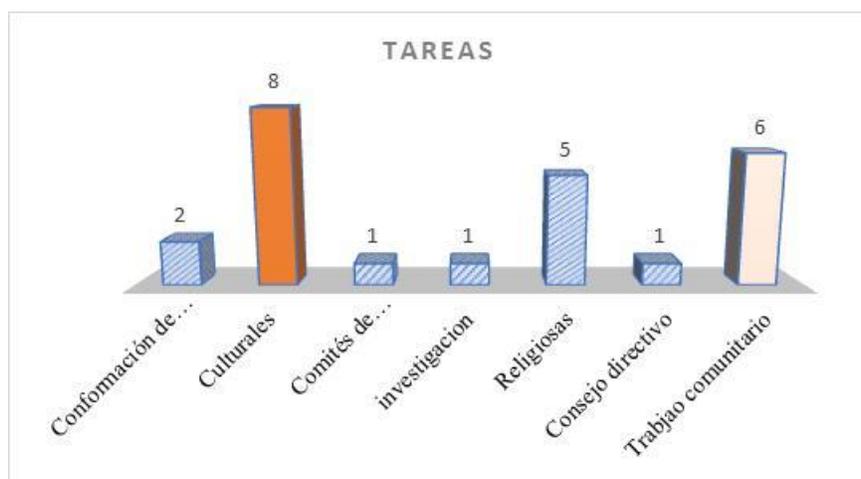


Figura 24. Tareas

Fuente: elaboración propia

8 participantes dicen que las actividades que promueven en la escuela son las culturales, 6 de trabajo comunitario, 5 religiosas, 2 conformación del cabildo y por último con 1 comités, investigación, consejo directivo.

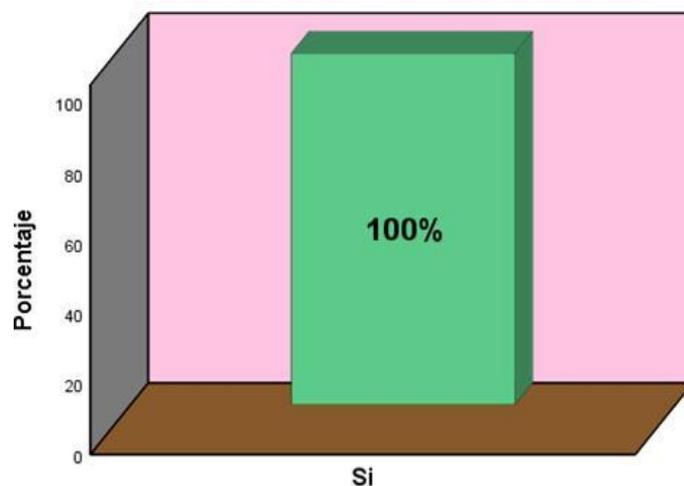


Figura 25. Apoyo en actividades relacionadas en el territorio

Fuente: elaboración propia

En el apoyo de la escuela en actividades relacionadas a la comunidad y territorio se puede deducir que el 100% participa de dichas actividades.

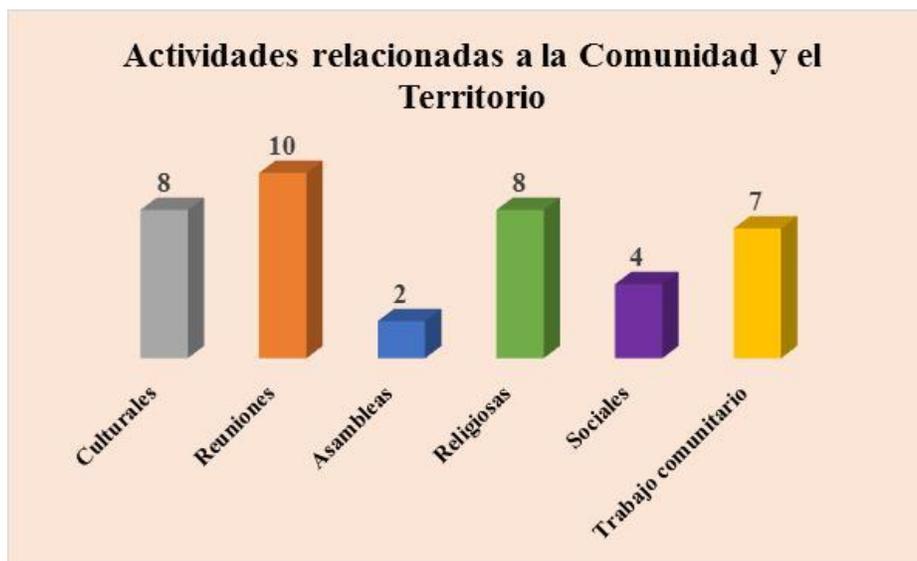


Figura 26. Actividades comunidad y territorio

Fuente: elaboración propia

De las actividades en que la escuela participa de actividades de la comunidad y territorio las considerables con 10 son las reuniones seguidas con 8 las culturales y religiosas, 7 el trabajo comunitario, 4 sociales y por último 2 las asambleas.

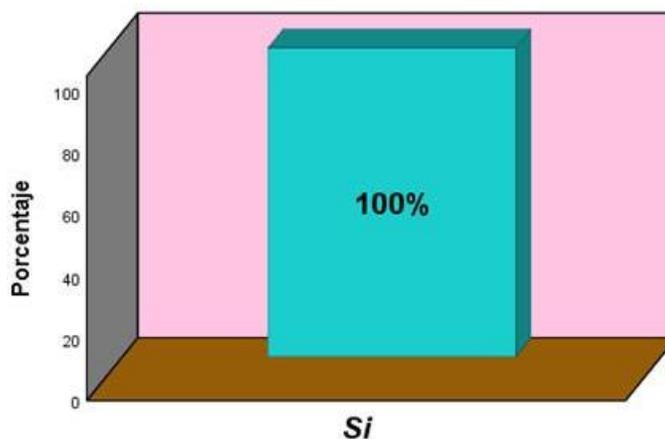


Figura 27. Participación de los abuelos, mayores y sabedores en actividades de la escuela

Fuente: elaboración propia

El 100% de los entrevistados enuncia que los abuelos, mayores y sabedores participan de las actividades de la escuela.

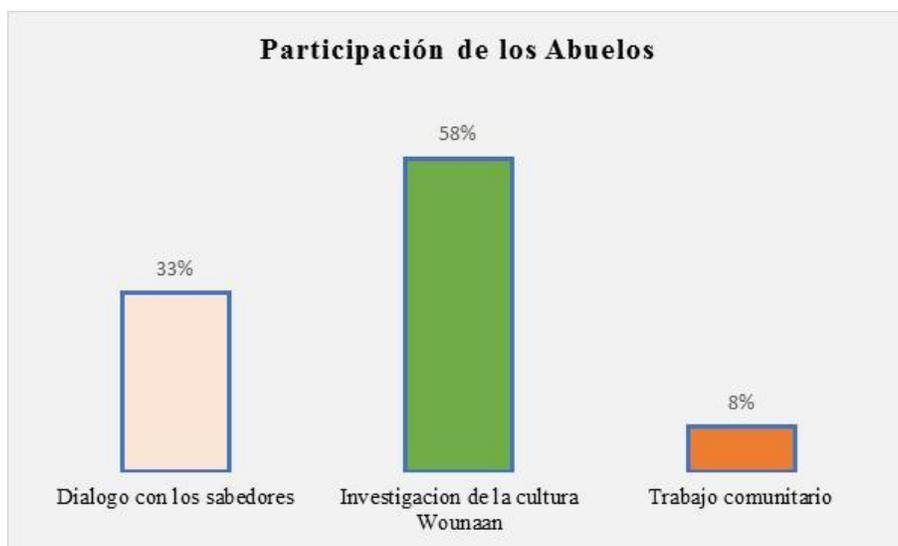


Figura 28. Actividades

Fuente: elaboración propia

De las actividades en las que participan los abuelos, mayores y sabedores en la escuela el 58% como fuente de investigación de la cultura Wounaan, 33% participan en los diálogos de saberes, y, por último, pero igual de importante el trabajo comunitario con el 8%.

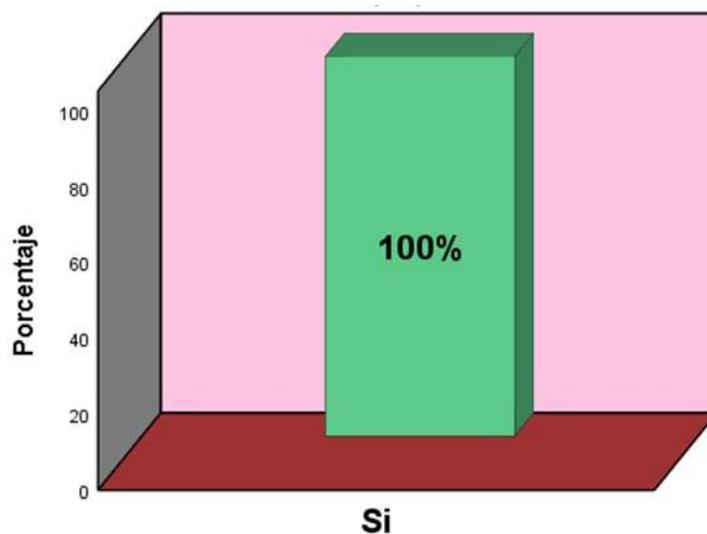


Figura 29. Promoción de prácticas de gobierno propio

Fuente: elaboración propia



Figura 30. Prácticas de gobierno propio

Fuente: elaboración propia

El 56% manifiesta que la actividad es la conformación del cabildo escolar, 31% en la enseñanza de legislación indígena, y por último con 6% las clases de Maach meuu y manejo y usos de los recursos naturales.

5.2.2. Preguntas orientadoras para funcionarios del impacto de la formación de los docentes

Tabla 10.

Preguntas orientadoras para funcionarios del impacto de la formación de los docentes

| 4. ¿CONSIDERA USTED OPTIMO EL MANEJO QUE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN APLICA A LOS PROGRAMAS RELACIONADOS A LA ETNOEDUCACIÓN? SI () NO () | | | | |
|--|--|--|--|--|
| F.1 | F.2 | F.3 | F.4 | F.5 |
| No | No, los modelos educativos no los considero viables, debería hacerse un modelo educativo más acorde a los contextos. | No | No. el modelo pedagógico que propone la etnoeducación, no tiene gran incidencia en la población y tampoco garantizan su permanencia en el sistema educativo. | No |
| 5. ¿DEBE MODIFICARSE ALGÚN ELEMENTO DEL SISTEMA? SI () NO () ¿POR QUÉ? | | | | |
| Sí, es necesario el reconocimiento y acompañamiento de los diferentes actores que hacen parte de los procesos enseñanza aprendizaje desde las bases, ya que la politización de dichos procesos hace que muchas veces los beneficiarios niños y jóvenes sus necesidades y derechos. | Si, es necesario el reconocimiento y acompañamiento de los diferentes actores que hacen parte de los procesos enseñanza aprendizaje desde las bases, ya que la politización de dichos procesos hace que muchas veces los beneficiarios niños y jóvenes sus necesidades y derechos. | Si, es necesario el reconocimiento y acompañamiento de los diferentes actores que hacen parte de los procesos enseñanza aprendizaje desde las bases, ya que la politización de dichos procesos hace que muchas veces los beneficiarios niños y jóvenes sus necesidades y derechos. | Si, es necesario el reconocimiento y acompañamiento de los diferentes actores que hacen parte de los procesos enseñanza aprendizaje desde las bases, ya que la politización de dichos procesos hace que muchas veces los beneficiarios niños y | Si, es necesario el reconocimiento y acompañamiento de los diferentes actores que hacen parte de los procesos enseñanza aprendizaje desde las bases, ya que la politización de dichos procesos hace que muchas veces los beneficiarios niños y jóvenes sus necesidades y derechos. |

jóvenes sus necesidades
y derechos.

6. ¿QUÉ OPINIÓN LE MERECE LA PLANEACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN FRENTE A LA ETNOEDUCACIÓN?

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>Hoy día el MEN busca que los procesos de interculturalidad pasen de lo teórico a la praxis el diálogo de saberes y el tránsito que se establece por las políticas del estado entre los conocimientos y los saberes identificados por el SEIP.</p> | <p>El ministerio para mí y es mi opinión también personal no ha velado porque sean buenos los productos de los convenios que se han desarrollado con ellos, sino que además se han dedicado a tratar de ejecutar los recursos y ser administradores de ellos.</p> | <p>Considero que, aunque está plasmada en la constitución, no es tenida en cuenta en los Establecimientos Educativos como prioridad como es el caso de las áreas fundamentales, ya que cada institución es libre de enseñarla, siendo algo equívoco porque debe esto conocerlo todos los habitantes ya que hace parte también de la historia del país.</p> | <p>El papel lo aguanta todo y el texto como tal del modelo y su implementación es positivo, pero la realidad muestra otras lecturas que requieren hacer cambios en la marcha y adecuarse a los constantes cambios.</p> | <p>El ministerio de educación nacional responde a la implementación de la política pública relacionada con la etnoeducación y es garante que estos procesos se lleven a cabo conforme a las orientaciones del estado.</p> |
|--|---|--|--|---|

7. ¿RESPECTA EL MEN LOS DERECHOS DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS FRENTE A LA LIBERTAD DE EJERCER SU PROPIA EDUCACIÓN? SI () NO () ¿POR QUÉ?

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| <p>No, hace falta reconocer estrategias de superar las limitaciones que en diversos niveles se presentan, no existen por un lado garantías suficientes por parte del estado y de las entidades territoriales en particular para respaldar y consolidar las propuestas 'etnoeducativas' y de</p> | <p>No, ni siquiera está interesado en los contenidos curriculares ni tampoco en la forma de dar clases a los estudiantes ministerio está enfocado más en el sistema administrativo y en ver cómo se va desligando la administración de la educación a las mismas comunidades más que uno</p> | <p>Sí, es libre hasta cierto punto, porque el MEN a su vez exige que en sus áreas fundamentales tengan en cuenta elementos o estrategias metodológicas para transmitir los conocimientos, lo que obstruye u obstaculiza la metodología que los pueblos indígenas quieren trabajar.</p> | <p>Si, aunque existen falencias en su estructura administrativa y académica por cuenta de las comunidades y del estado.</p> | <p>Sí, porque los procesos educativos se concertan en la CONCEPI y producto de este proceso se ha logrado concretar decretos como el 804 de 1995, el decreto 25000 de 2010 y el decreto 1953 de 2014 para garantizar que se adelanten las propuestas de educación propia expresadas en el PEC, de igual manera a eso</p> |
|---|--|--|---|--|

‘educación propia’, además porque el estado, desde sus modelos de educación.

que preocuparse por los temas de contenidos académicos lastimosamente Entonces no creo que ya irrespeto hacia los contenidos más bien hay un irrespeto hacia el debido proceso.

también le apunta la construcción del SEIP.

8. CONSIDERA QUE ES PERTINENTE LA FORMULACIÓN Y EJECUCIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA EN ETNOEDUCACIÓN. SI () NO () ¿POR QUÉ?

Si, pertinente y urgente ya que el estado colombiano debe garantizar el derecho al acceso a la educación de toda la población, incluyendo las comunidades étnicas, construir concertadamente estrategias políticas que garanticen la diversidad y la pervivencia cultural, reconociendo los saberes propios y endógenos, la espiritualidad y la identidad cultural.

Si, pues sabes que son reuniones de diferentes representantes del tema educativo las diferentes regiones, ellos han estado trabajando en la construcción del SEIP. Regiones, ellos han estado trabajando en la construcción del SEIP.

Si, pues sabes que son reuniones de diferentes representantes del tema educativo las diferentes regiones, ellos han estado trabajando en la construcción del SEIP.

Sí, es fundamental formar a las nuevas generaciones en el respeto por la diferencia en el otro y la posibilidad de construir una identidad basada en nuestras múltiples diversidades.

Sí, la política pública da soporte legal a cualquier proceso que implique el desarrollo de la etnoeducación.

Fuente: elaboración propia

5.2.2.1. Análisis cuantitativos.

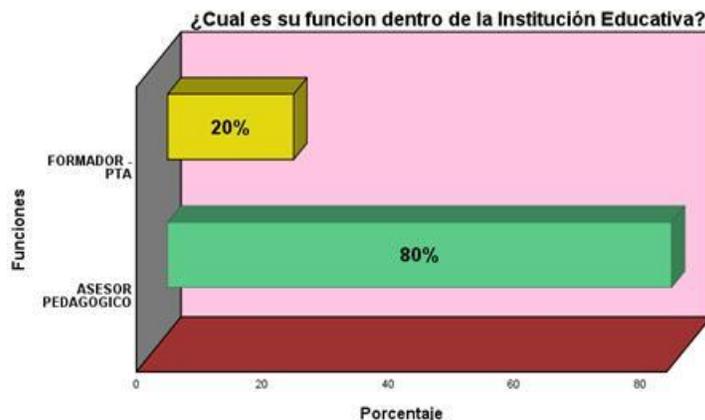


Figura 31. Función en las entidades

Fuente: elaboración propia

Para la entrevista a los funcionarios de la institución se seleccionaron 5 funcionarios de los cuales el 80% corresponden a la actividad de asesor pedagógico y el 20% formador PTA. Dentro de los funcionarios se cuenta con un personal a nivel profesional en las áreas de licenciatura siendo el mayor porcentaje licenciados en Etnoeducación de los cuales todos se encuentran graduados de diferentes universidades del país, donde la organización Woundeko cuenta con la vinculación de 2 funcionarios de estos.

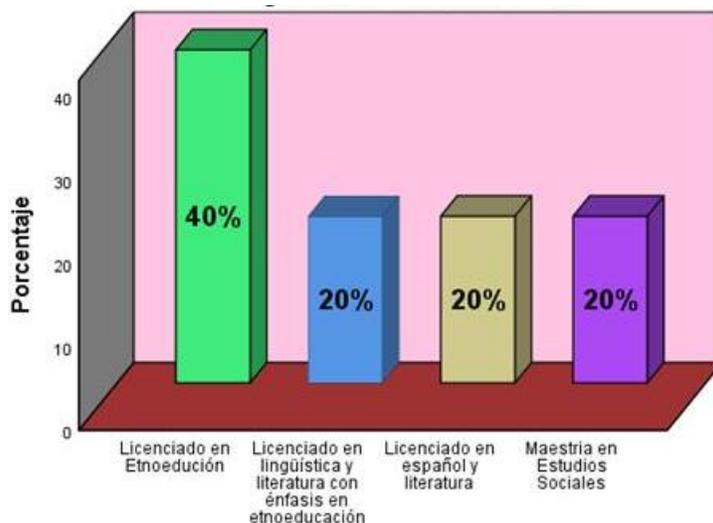


Figura 32. Profesión

Fuente: elaboración propia

De los funcionarios la profesión con mayor porcentaje es licenciatura en etnoeducación 40%, y restante en 20% licenciatura en lingüística, licenciatura español y literatura, maestría estudio sociales respectivamente cada una.

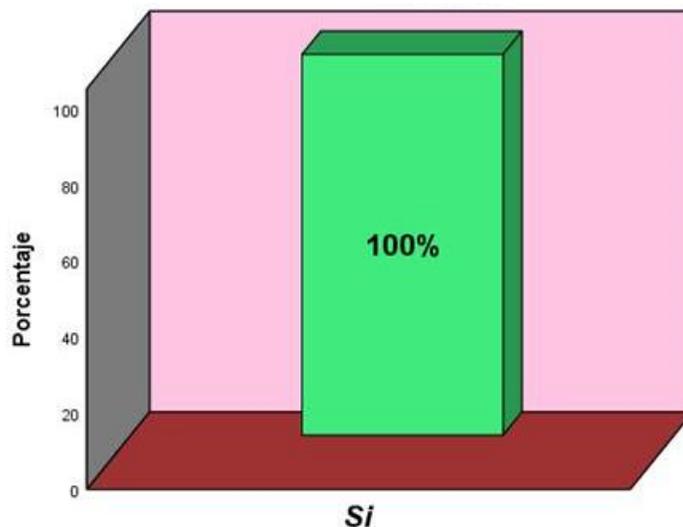


Figura 33. Graduados

Fuente: elaboración propia

El 100% de los funcionarios se encuentran graduados.

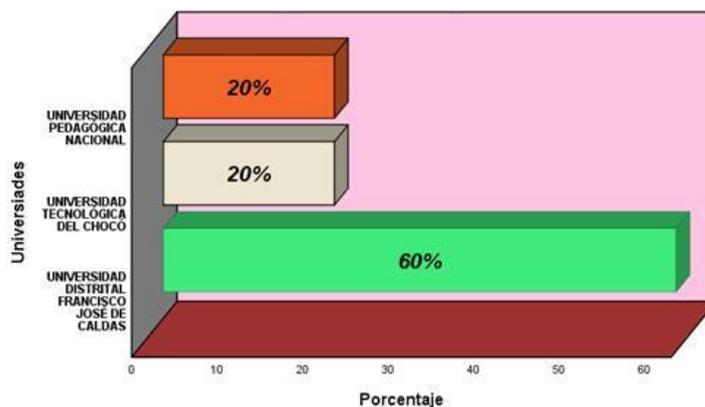


Figura 34. Universidad

Fuente: elaboración propia

El 60% de los entrevistados se formaron en la Universidad francisco José de caldas, 20% corresponde a los que se formaron de Universidad tecnológica del Chocó y Universidad nacional respectivamente.



Figura 35. Organización vinculación

Fuente: elaboración propia

De los funcionarios entrevistados el 60% está vinculado al consejo de autoridades del pueblo Wounaan de Colombia Woundeko y el 20% corresponde respectivamente al Ministerio de educación nacional MEN y la Organización nacional indígena de Colombia ONIC.

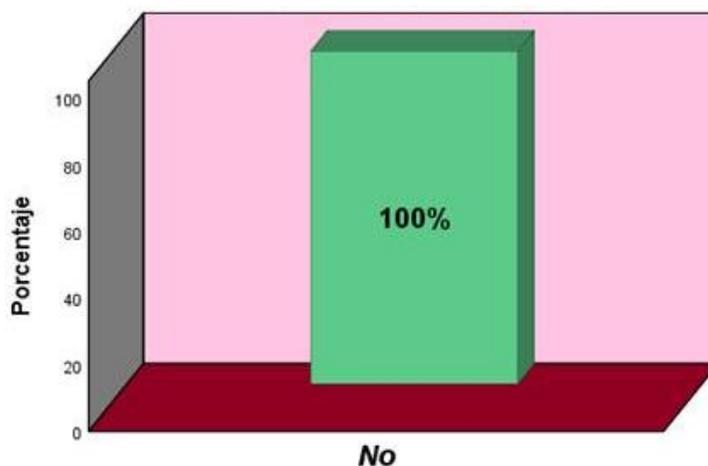


Figura 36. Manejo óptimo del sistema de educación

Fuente: elaboración propia

El 100% de los entrevistados no considera óptimo el manejo que el sistema de educación a los programas de etnoeducación.

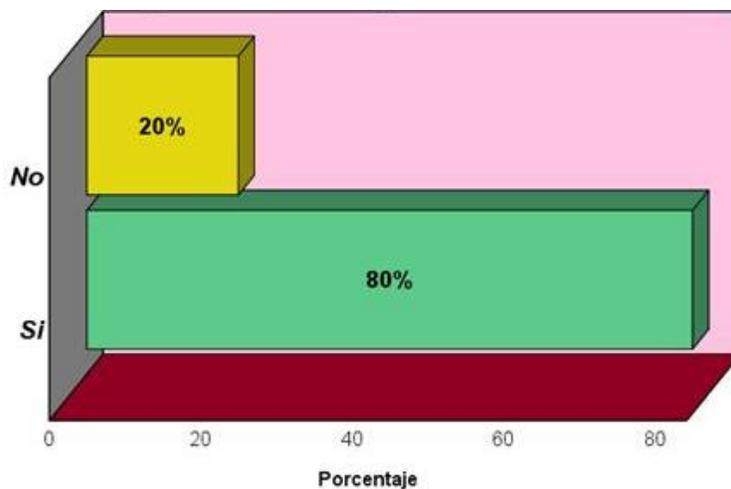


Figura 37. Elementos que deben modificarse

Fuente: elaboración propia

Un 80% de los entrevistados expresa que debe modificarse algún elemento del sistema y solo el 20% consideran que no debe modificarse nada.

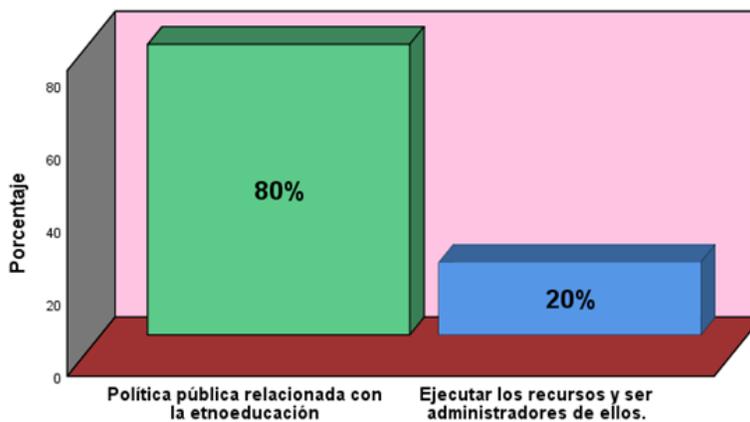


Figura 38. Opinión de la planeación

Fuente: elaboración propia

El 80% de los entrevistados consideran que el MEN solo se encarga de planear política pública relacionada con la etnoeducación y poca contextualizadas, y solo el 20% se encarga de ejecutar los recursos y ser administrador de ellos.

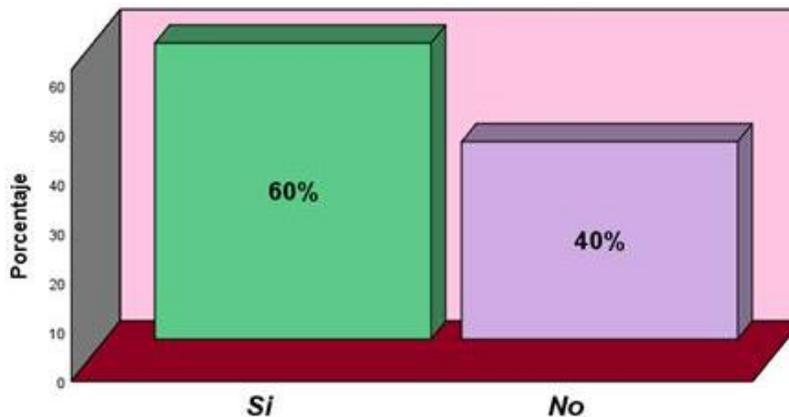


Figura 39. El MEN respeta los derechos de las comunidades

Fuente: elaboración propia

En esta pregunta el 60% considera que el Ministerio de Educación Nacional MEN, respeta los derechos de las comunidades y un 40% opina que no los respeta.

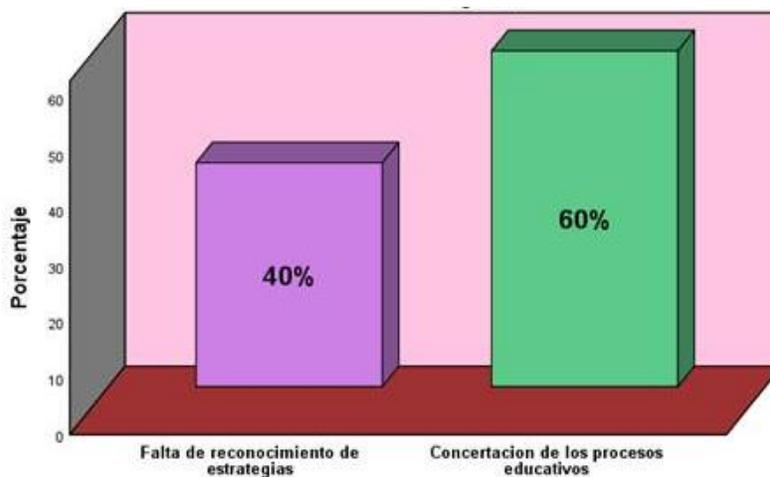


Figura 40. Por qué el MEN respeta los derechos de las comunidades

Fuente: elaboración propia

El 60% de los entrevistados reflexiona en los procesos de concertación educativa, y finalmente 40% considera que falta reconocimiento de estrategias.

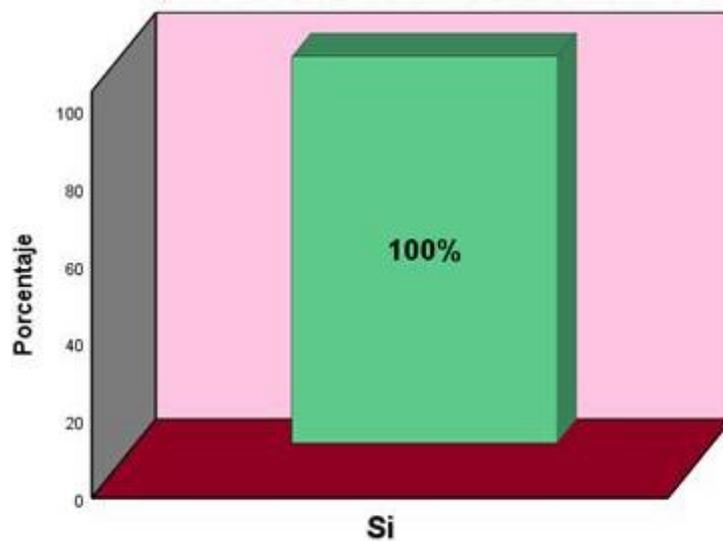


Figura 41. Formulación de política pública

Fuente: elaboración propia

Para el 100% los entrevistados piensan que es pertinente una política pública de etnoeducación en el departamento del Chocó.

5.2.3. Preguntas orientadoras para estudiantes del impacto de la formación de los docentes

Tabla 11.

Impacto de la formación desde la mirada de los estudiantes

| 1. ¿MIENTRAS SE ENCUENTRAN EN HORARIO DE CLASES TE ENSEÑA TU PROFESOR EN OTROS LUGARES ADEMÁS DEL SALÓN? | | | | |
|---|--|---|---|---|
| ES.1 | ES.2 | ES.3 | ES.4 | ES.5 |
| Si, a las demás aulas que le correspondan cada grado que le toca enseñar por horarios destinados a cada profesor. | Si, cuando el profesor lleva a los estudiantes a otra parte donde los estudiantes puedan atender bien y observando lo que el enseña. | Si, el profesor enseña en otros lugares. | Es porque uno como estudiante hay veces uno se aburre de estar solamente vas a estar solamente en clases y pues ahí va a ser igual tiene la oportunidad de decir al profesor que de salir a un sitio donde nos acomodemos y podamos tener clases. | Si, se da clase fuera del salón |
| 1.1 ¿DÓNDE? | | | | |
| Nos lleva hacia la biblioteca para aprender nuevas cosas | Los lugares pueden ser en los parques, caminando en la comunidad, en los bosques e investigando a los sabedores. | La granja, la biblioteca de la escuela alrededor de la comunidad. | A la granja, a la biblioteca, a la sala se sistemas, el parque, debajo de los árboles. | En la paya, en la Cancha, en la Graja, en el patio, en el parque |
| 2. ¿EN LOS TIEMPOS DE CLASE, SE PRACTICAN LAS ACTIVIDADES PROPIAS DE LA COMUNIDAD? | | | | |
| No, sólo lo hacen en fechas destinadas para eventos culturales de la comunidad | Si, como las artesanías, danzas, pinturas, clases de medicina e historia, también en tareas de | Una de las actividades propias que practicamos en la comunidad es participar en las reuniones | Durante el tiempo de clases siempre hay un cronograma, que indica la fecha y el día que se va a realizar las actividades como las | Limpiado alrededor de la comunidad, actividades propias Wounaan, de las charlas |

| | | | | |
|--|--------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| | investigación a los sabedores. | convocada por la máxima autoridad | prácticas de danza el significado de las pinturas | que da el cabildo con los estudiantes, participar de las asambleas |
|--|--------------------------------|-----------------------------------|---|--|

3. ¿SE APRENDE EN TU ESCUELA MOVIÉNDOSE POR LOS DIFERENTES LUGARES DEL RESGUARDO?

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Si, para poder conocer los diferentes grupos de étnicos para poder dar conocer los derechos que tenemos como grupos étnicos de acuerdo a la ley que nos da el gobierno | Si, uno aprende cuando se relaciona con otras personas, en la granja, reuniones, actividades lúdicas. | Si, se aprende al moverse en los en los diferentes lugares del resguardo porque no hace identificar como los límites del resguardo, fauna, recursos naturales entre otras. | Sí, porque uno aprende en las prácticas dependiendo de las materias, participando de las reuniones, tener la posibilidad de aprender de los sabedores | Si, aprende moviendo en el resguardo cuando vamos al mote conocemos las plantas medicinales, los animales para la caza, los árboles maderables. |
|--|---|--|---|---|

4. ¿TE ANIMA TU PROFESOR A PARTICIPAR EN LAS DISTINTAS TAREAS Y ACTIVIDADES DE LA VIDA WOUNAAN?

| ES.1 | ES.2 | ES.3 | ES.4 | ES.5 |
|--|--|--|---|---|
| Si, para poder que nosotros los grupos étnicos no perdamos nuestra cultura que se está desvaneciendo cada día. | Si, nos anima a practicar las danzas, hacer actividades como las comidas típicas, en hacer artesanías con ánimas | Si, por que, al participar en las rogativas, en la caza, las artesanías en esta actividad aprendo a conocer la importancia de la cultura propia. | Si, los profesores nos dicen nos animan a conocer todo lo que es de nuestro de nuestra cultura a parte de los profesores también nuestros padres, nuestros abuelos hacen animar, como por ejemplo en la práctica de las danzas, en el tejido, en la pintura, al escuchar historias. | Si, nos anima a prendemos cosas de la cultura, que no sabías, cuentos, leyendas, pintura, danza, la música, lengua materna y escritura, a participar en las reuniones |

5. ¿SE APOYA EL TIEMPO DE LA ESCUELA EN ACTIVIDADES RELACIONADAS A LA COMUNIDAD Y EL TERRITORIO?

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| Si, en días específicos para hacer actividad como recoger maíz que le dan años cerdos de la comunidad y del colegio | Si, uno adquiere conocimientos en asamblea de las comunidades, relacionarse con otras etnias con los sabedores, | Si, se apoya por que en algún momento la comunidad se necesita la ayuda del estudiante a de los estudiantes para realizar alguna | Si, cuando participamos de las de las reuniones, asamblea, elecciones del cabildo, las rogativas. | Cuando se haces actividades lúdicas en la comunidad propias de nuestra cultura, en las danzas, artesanías, participar de las reuniones, |
|---|---|--|---|---|

| | | |
|---|--|---------------------------------|
| también uno se relaciona en actividades deportivas. | actividad como: evento cultural, reuniones, asambleas. | de la limpieza de la comunidad. |
|---|--|---------------------------------|

6. ¿PARTICIPAN LOS ABUELOS, MAYORES Y SABEDORES DE LA COMUNIDAD DE LAS CLASES Y ACTIVIDADES EN LA ESCUELA?

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| No, participan los sabedores abuelos de la comunidad para hacer actividades solo participan cuando dejan talleres relacionadas a la cultura o juegos tradicionales de la comunidad | Si, participan cuando hay eventos culturales, artesanías, pinturas, danzas y también cuando colaboran en las tareas de los estudiantes de investigaciones | Si, participan los abuelos, sabedores, para enseñar sobre la importancia de algunas actividades como, idioma ancestral, pintura, medicinas ancestrales, rogativas. | Si, nos han enseñado a tejer las madres, las abuelas, en la práctica de la danza, los significados de la pintura | Cuando nos dejan investigaciones, vamos a donde los sabedores, u ellos nos enseñan parte de sus saberes, por medio de cuentos |
|--|---|--|--|---|

7. ¿SE PROMUEVEN Y ENSEÑAN EN LA ESCUELA LAS PRÁCTICAS DE GOBIERNO PROPIO?

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| No, porque los adultos son los que promueven la comunidad y son los que imponen las reglas que se deben cumplir y a nosotros los estudiantes solo aprendemos lo más primordial para nuestro futuro | Si, por que es importante saber nuestro gobierno propio se rige en la comunidad de acuerdo a nuestra cultura, de dirigir y organizar nuestra propiedad. | Si, se promueve y enseñan sobre el gobierno propio como: la autonomía propia, el reglamento interno. | En las reuniones nos enseñan cosas del gobierno propio, cuando se hace la elección del cabildo escolar. | Con normas y reglas del manual de convivencia de las formas de la cultura propias, con la representación y elección del cabildo escolar, la guardia indígena |
|--|---|--|---|--|

Fuente: elaboración propia

5.2.3.1. Análisis cuantitativos.

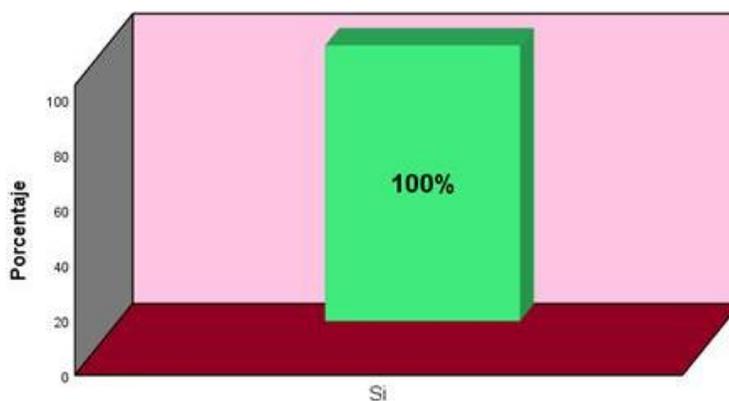


Figura 42. Otros lugares además del salón

Fuente: elaboración propia

Para la entrevista se seleccionan 5 estudiantes de la comunidad de unión Chocó de forma aleatoria entre los grados académicos de 10 y 11, a los cuales se les realizó las mismas preguntas ver (Anexo 05) y de forma aisladas, con el propósito de que los mismo no conocieran las respuestas de los demás estudiantes. De los resultados obtenidos se puede determinar que el 100% de los estudiantes manifiestan que los profesores les enseñan en diferentes lugares de la comunidad.

Tabla 12.

Lugar donde enseña

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Biblioteca | 4 | 24% |
| Comunidad | 4 | 24% |
| Casa de los sabedores | 3 | 18% |
| Granja | 4 | 24% |
| Sala de sistemas | 1 | 6% |
| Playa | 1 | 6% |
| Total | 17 | 100% |

Fuente: elaboración propia

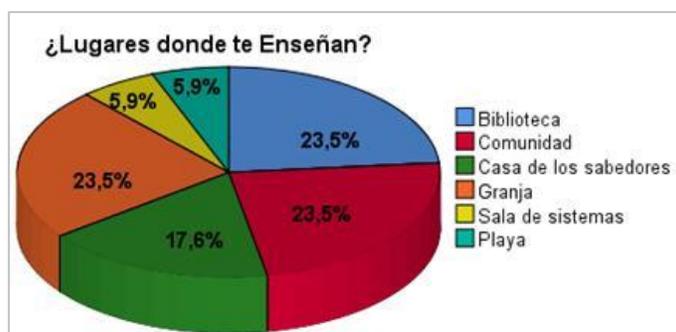


Figura 43. Lugar donde enseña

Fuente: elaboración propia

Siendo los lugares más concurridos la biblioteca, el entorno de la comunidad y las casas de los sabedores, lo cual muestra que los docentes articulan los métodos de enseñanza con los saberes tradicionales de la comunidad.

Tabla 13.

Prácticas propias de la comunidad en clase.

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Eventos culturales | 3 | 30% |
| Trabajo comunitario | 2 | 20% |
| Diálogo con los sabedores | 1 | 10% |
| Artísticos | 2 | 20% |
| Reuniones | 2 | 20% |
| Total | 10 | 100% |

Fuente: elaboración propia.



Figura 44. Prácticas propias de la comunidad en clase

Fuente: elaboración propia

Con la pregunta realizada a los estudiantes “¿En los tiempos de clase, se practican las actividades propias de la comunidad?”, se tiene que 30% de los estudiantes manifiestan que la actividad con mayor frecuencia que se desarrolla son los eventos culturales lo cual se ve evidenciado en las costumbres de la comunidad.

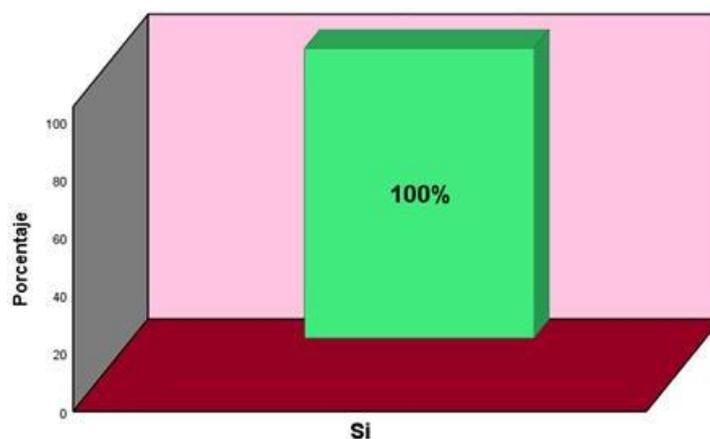


Figura 45. Se aprende en los diferentes lugares del resguardo

Fuente: elaboración propia

El 100% de los estudiantes indican que se aprende moviéndose en los diferentes lugares del resguardo.

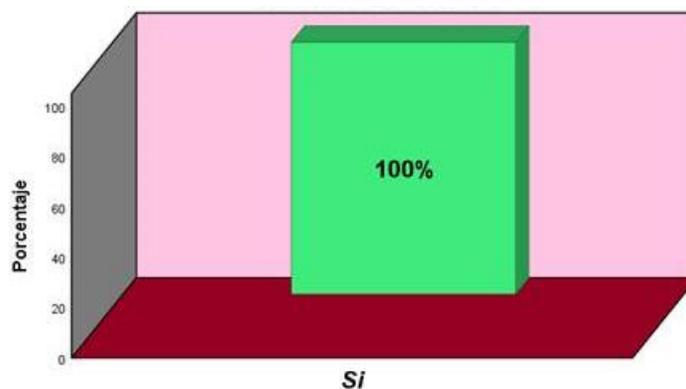


Figura 46. Te anima tu profesor a participar de la vida Wounaan

Fuente: elaboración propia

El 100% de los estudiantes participantes indican que su profesor los anima a participar de las actividades de la vida Wounaan.

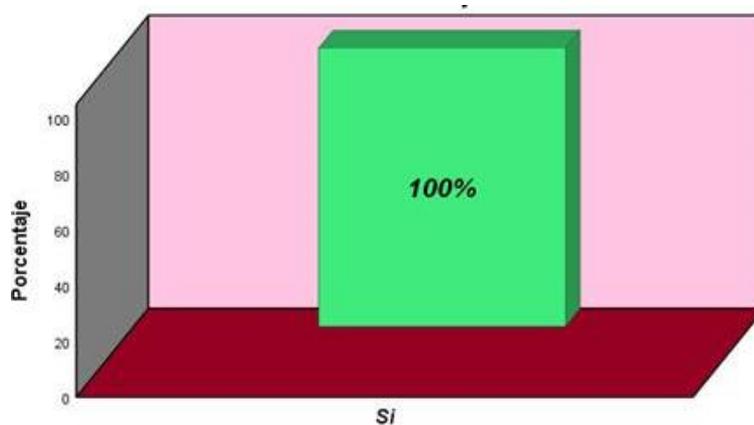


Figura 47. Se apoya el tiempo de la escuela con actividades de la comunidad

Fuente: elaboración propia

La escuela apoya en actividades relacionadas con la comunidad y territorio de la cual 100% respondieron que si se apoya.

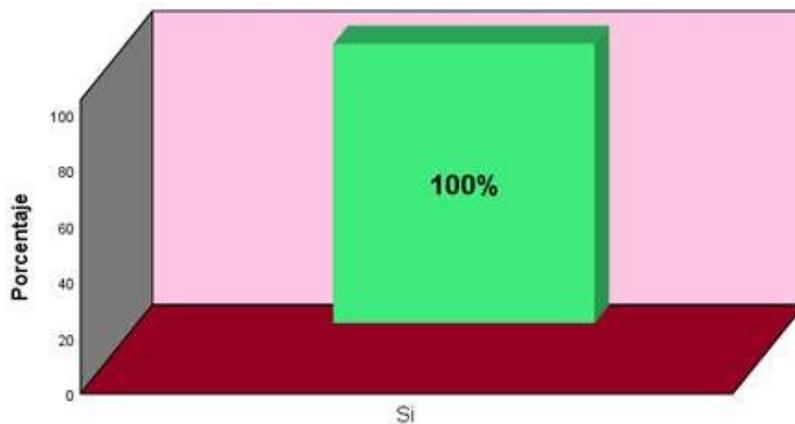


Figura 48. Participación de los abuelos, mayores y sabedores

Fuente: elaboración propia

El 100% de los entrevistados expresa que los abuelos, mayores y sabedores participan de las actividades en la escuela.

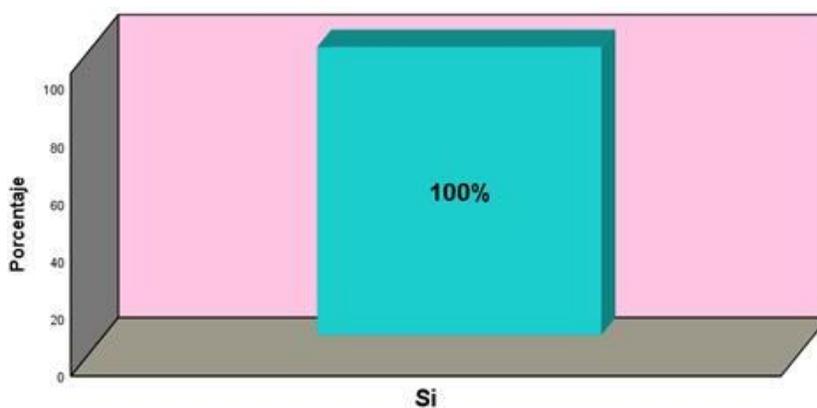


Figura 49. Prácticas de gobierno propio

Fuente: elaboración propia

Al analizar las respuestas el 100% manifiesta que la escuela promueve la enseñanza de las prácticas de gobierno propio.

5.3. Propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia

Díaz (2017) acuerda que la estrategia de armonización se debe tomar desde las competencias genéricas, esto bajo tres argumentos o razones básicas (Díaz, 2017, p. 7):

Por las que el proceso de Convergencia Europea promueve un cambio metodológico en el sistema de enseñanza superior. Según el autor en la sociedad del conocimiento de la actualidad, se está continuamente aprendiendo para comprender y dar respuesta a las nuevas situaciones que constantemente se nos plantean. Sólo si se desarrolla la capacidad individual de autoaprendizaje podremos entender y adaptarnos a las exigencias de un mundo en constante cambio.

La metodología de enseñanza a utilizar en la educación superior deberá asumir este principio como criterio fundamental. Finalmente, los programas de formación deberán centrarse en que el alumno adquiriera un conjunto de competencias genéricas que le aporten los conocimientos y habilidades básicas para la vida social y unas competencias específicas que le permitan su integración en un sector laboral específico.

Realmente es importante generar en todos los menores, adolescentes y en general a los educandos colombianos, un estándar en la educación de los mismos, es increíble ver como se genera una brecha académica entre la educación privada y pública, aclarando que cuando los docentes son formados sobre comunidades indígenas, se genera un acercamiento más sobre la importancia que tienen para ellos las tradiciones dentro de su territorio.

Por esta razón, la estrategia que se presentaría, sería la precaución de un estándar a nivel nacional sobre la unificación de los componentes educativos a nivel nacional, frente al objeto de estudio, sin embargo, los docentes, sean estos indígenas o no, deben tener conocimiento sobre las tradiciones que conservan estos grupos étnicos.

5.3.1. Preguntas orientadoras para funcionarios para la armonización del modelo oficial

De otro lado los (5) Cinco funcionarios entrevistados consideraron que el compartimiento de los aspectos que hace falta formación o actualización a los docentes indígenas en la siguiente forma:

Tabla 14.

Armonización del modelo oficial

| 9. ¿EN QUÉ ASPECTOS CONSIDERA QUE LES HACE FALTA FORMACIÓN O ACTUALIZACIÓN A LOS DOCENTES? | | | | |
|--|---|---|---|---|
| F.1 | F.2 | F.3 | F.4 | F.5 |
| <p>Qué es un proceso de investigación propia y de formulación también de sus propios contenidos curriculares de sus propias mayas y sus propios modelos educativos de los elementos que sería una formación amplia en modelos educativos, pero en aras no del modelo educativo foráneo sino también de pronto de poder hacer un modelo educativo propio.</p> | <p>Considero que es importante generar estrategias en las que los docentes reconozcan su quehacer formador articulando procesos de reconocimiento de su propia cultura y patrimonio, su lengua, su acervo cultural con aquellos conocimientos que han adquirido a través de su formación profesional,</p> | <p>Formación académica y disciplinar, la mayoría de los docentes son bachilleres y normalistas, considero que se necesita una formación profesional.</p> <p>Generar buenos climas y ambientes de aula</p> | <p>La formación impartida a los docentes para la implementación de dichos modelos es ineficiente; carecen de competencias metodológicas y didácticas que se ajusten a su contexto pedagógico particular y que sean suficientes para desempeñar una labor.</p> | <p>Considero que muchos maestros tienen fortaleza en la formación disciplinar de ciencias naturales o sociales, pero requieren reforzar formación específica profesional en temas pedagógicos y didácticos.</p> |

Fuente: elaboración propia.

5.3.1.1. Análisis cuantitativos.

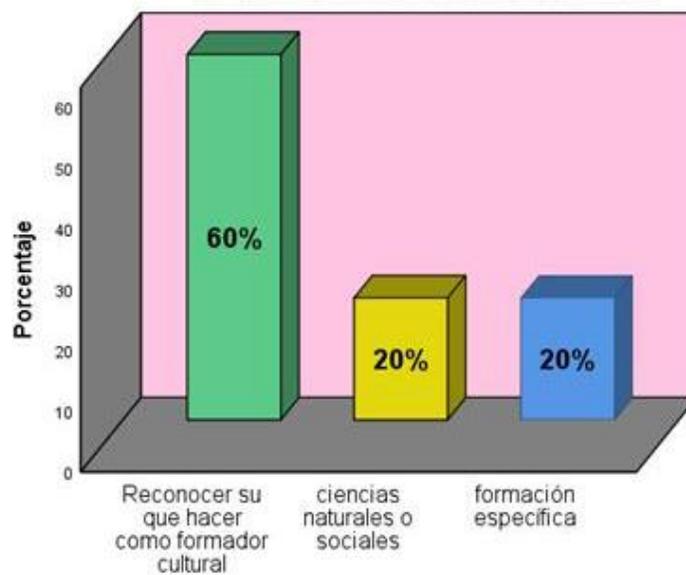


Figura 50. Aspectos que hacen falta a la formación

Fuente: elaboración propia

Para esta pregunta el 60% indican que hace falta el reconocimiento de su hacer como formador cultural, y un 20% manifiesta que en ciencias naturales o sociales y formación específica respectivamente.

Tabla 15.

Estrategias

| ACCIONES ESTRATÉGICAS DE MEJORA | OBJETIVOS | TAREAS | RESPONSABLE DE LA TAREA | TIEMPO | | RECURSOS NECESARIOS | FINANCIACIÓN | INDICADORES DE SEGUIMIENTO | RESPONSABLE DE LA MEJORA |
|---|---|---|---|-----------------------|---------------------------|---|----------------|---|--|
| | | | | INICIO | FINALIZACIÓN | | | | |
| Aprendizaje del idioma español como estrategia del proceso enseñanza aprendizaje) | Permitirá a los docentes indígenas incorporarse a la cultura nacional y al desarrollo económico-social mediante El adecuado manejo del idioma español | Contratar recurso humano bilingüe Capacitar al recurso humano docente indígena | Secretario de educación Centros universitarios | 1 de febrero del 2021 | 1 de diciembre del 2024 | Centros universitarios Docentes | \$ 500.000.000 | No de docentes capacitados. No de indígenas bilingües | Secretario de hacienda educación departamental del Chocó |
| Ingreso a la docencia indígena mediante concurso | Evaluar la idoneidad del docente. Indígena antes de su ingreso | Contratar recurso humano. Capacitar al personal de la secretaria de educación | Recetario de educación departamental. | Marzo del 2021 | Permanente | Candidatos a docencia indígena Evaluadores | \$ 200 000 000 | No de funcionarios capacitado No de indígenas ingresados por concurso. | Secretario de educación departamental |
| Formular e implementar el plan departamental para la evaluación de los aprendizajes (planea), que tiene como Publicidad y promoción | Contar con indicadores para evaluar su cumplimiento | Contratar recurso humano. Capacitar al personal de la secretaria de educación | Secretario de Educación Contratista | 10 de abril del 2021 | 23 de septiembre del 2021 | Material didáctico equipos de oficina Contrato o convenio | \$ 125 000 000 | No de funcionarios capacitado Número de participantes | Secretario de Educación |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--------------------------|------------------------|---|---------------|---|--|
| Formulación e Implementación de la planeación estratégica en la formación de los docentes indígenas | Generar una actitud positiva en los docentes indígena y sus autoridades. | Contratar recurso humano. Capacitar al personal de la secretaria y a los docentes. Implementación | Secretario de educación Contratista | 1 de abril del 2020 | Permanente | Pendones afiches, volantes Publicad radial y escrita | \$ 48 000 000 | No de beneficiarios informados Tipo y cantidad de publicidad utilizada | Secretario de educación departamental |
| Diseño de un nuevo modelo curricular | Articulación de acciones entre las autoridades de la educación formal y la educación requerida por los docentes indígena representadas por sus autoridades. | Identificación y registro de problemática Definición de estrategias | Secretario de educación departamental, autoridades indignas y centros de educación superior | 1 de febrero 2021 | 30 de octubre del 2020 | Humanos | \$ 58.500.000 | Numero de reuniones realizadas | Secretario de educación departamental, autoridades indignas y centros de educación |
| Difusión del plan estratégico. | Comunicar a todos los actores el plan | difundir el plan Sensibilizar a los actores y predisponerlos para que estén abiertos a recibir el mensaje. | Secretario de educación Autoridades indígenas | 20 de noviembre del 2021 | 20 de julio del 2021 | Talleres Seminarios Publicaciones | \$ 30.000.000 | Numero de talleres con participantes Numero de medios utilizados | Secretario de educación departamental |
| Actualización de la base de datos de los docentes indígenas | Actualizar el registro de los datos de los docentes indígenas que reposa en la secretaria de educación departamental | - Identificar los docentes indígena actuales - Formalización de la línea base | Secretario de educación departamental al | 20 de octubre del 2019 | 20 de febrero del 2020 | Equipos de oficina y contratista | \$ 35.000.000 | Porcentaje de base de datos actualizados | Secretario de educación departamental |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|----------------------------|--|----------------|--|--|
| Mesas de trabajo secretaria de educación departamental con autoridades indignas y docentes | Sensibilizar a los actores | | | Mesas de trabajo secretaria de educación departamental con autoridades indignas y docentes | Sensibilizar a los actores | | | Mesas de trabajo secretaria de educación departamental con autoridades indignas y docentes | Sensibilizar a los actores |
| Capacitación y actualización a funcionarios y Autoridades indígenas y docentes | Objetivos: Estimular a el recurso humano de la administración departamental y a las autoridades indígenas | Talleres de capacitación cursos diplomados | Secretario de educación a Contratista | 01 de enero del 2021 | 01 de noviembre del 2021 | Material didáctico. contratista recurso humano | \$ 80.000.000 | Numero de funcionario capacitado | Secretario de educación departamental |
| Coordinación entre la secretaria de educación y las autoridades indígenas y las Autoridades de los centros de educación universitario donde sr forman los docentes indígenas | Actualizar la actual situación de formación de los docentes indígenas | Revisión y análisis de la actual situación Presentación del proyecto de articulación | Secretario de educación y autoridades indígenas Autoridades de los centros de educación universitario donde sr forman+ los docentes indígenas | 15 de febrero 2021 | 20 de julio 2021 | Recurso humano | \$ 40 000 000 | Porcentaje del proyecto Murto de instituciones participantes | Secretario de educación departamental y autoridades indígenas |
| Formulación e implementación del plan departamental de formación docente indígena | Implementar modelos pedagógicos acordes con el contexto socio cultural indígena y fortalecer sus competencias | Contracción del recurso humano Desarrollo de talleres Alistamiento institucional | Secretario de educación departamental | 20 enero del 2021 | 20 de septiembre 2021 | Humanos, Técnicas Económicos | \$ 250 000 000 | No de participantes No de talleres realizados | Secretario de educación departamental Autoridades indígenas |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|---|--------------------|------------|--|---------------|-----------------------------------|--|
| Seguimiento, monitoreo y evaluación | Planificación, el seguimiento y la evaluación en el contexto del plan estratégico para mejorar la actual situación de las docentes indígenas | Comunicación al Equipo de Seguimiento monitoreo y evaluación de tareas | Secretario de educación y autoridades indígenas | 20 de febrero 2021 | Permanente | Recurso humano Material didáctico equipos de oficina | \$ 38.000.000 | Numero de evaluaciones realizadas | Secretario de educación y autoridades indignas |
|-------------------------------------|--|--|---|--------------------|------------|--|---------------|-----------------------------------|--|

Fuente: elaboración propia.

6. Conclusiones

En el marco de desarrollo de la presente investigación, se realiza una descripción de la actual formación de los docentes Wounaan, por la educación oficial, es factible determinar que, en este tipo de educación, se generan brechas en la manera como son dictadas las asignaturas y los contenidos programáticos que tienen los estudiantes frente al pensum académico, esto puede constatarse gracias a la tabla que se anexa a este documento, en donde se muestran las universidades consultadas.

Por tal motivo se explica el impacto de la formación de los docentes indígenas en la educación oficial sobre la comunidad indígena Wounaan y genera un referente para la población en general, un acercamiento a la cultura y tradición propia de esta comunidad, haciendo visible ante muchos segmentos de población en el Chocó y a nivel regional y nacional y generando poco a poco un equilibrio y coherencia entre las comunidades indígenas Wounaan y la atención en educación para la misma, como referente a los docentes pertenecientes a la jurisdicción ordinaria, y a los docentes que trabajan enmarcados en sistemas de educación indígena propia.

Se identifica un factor de riesgo relacionado a la carencia de programas específicos de licenciatura especializada en la formación de docentes para el contexto indígena, esto ha incidido negativamente en la presentación de una implementación de propuestas pedagógicas y para la creación de recursos didácticos acordes con las necesidades y realidades educativas de este grupo poblacional, hecho que no ha facilitado su aplicación con la realidad en el contexto cultural y ancestral de las comunidades indígenas, predominando el idioma español como recurso para la enseñanza de las lenguas.

La propuesta de armonización de la educación oficial con la educación propia que se plantea, incluye que a nivel nacional se establezcan estándares de los ejes temáticos en las diferentes carreras para que, de esta manera, sea posible que tanto la jurisdicción ordinaria y la indígena, tengan igualdad de posibilidades en el tema de ofertas laborales y acceso a la educación.

La oferta educativa actual para población indígena es insuficiente para la atención de la demanda del servicio. Por esta razón, y gracias al desarrollo de este trabajo, es factible determinar aportes a la formación de los docentes indígenas Wounaan, así como la identificación de posibles falencias relacionadas a la prestación del servicio, al presentar diferencias significativas en las temáticas educativas.

Otro de los aspectos importantes en la formación de los docentes en general y de los etnoeducadores en particular, es determinar con mayor insistencia las características propias de la etnoeducación, en la que se evidencie la estrecha relación con procesos curriculares, la manera como se articulan los procesos de educación endógena que se desarrollan en el interior de las propias comunidades y la investigación de acuerdo a Vargas y Agreda (2008), tienen dificultades para proponer currículos propios y desarrollar procesos de investigación porque su formación profesional no les brindó herramientas suficientes para desarrollar estos aspectos en contextos étnicos particulares.

Bajo esta conclusión, durante el desarrollo de los procesos en etnoeducación, es necesario realizar métodos investigativos que permitan afianzar los conocimientos propios para ponerlos en diálogo con otros conocimientos, estos procesos de investigación deben validar o replantear la educación hacia nuevas posturas pedagógicas, acordes con los contextos étnicos y aportar al desarrollo de estas, dialécticas pertinentes al contexto sociocultural de cada grupo étnico.

Por esta razón es que la discriminación de la población indígena frente a la sociedad mayoritaria, en la práctica sigue siendo vigente. La educación formal en las comunidades nos indica que su calidad y cobertura presentan elementos deficientes, lo que se expresa en un alto grado de analfabetismo que alcanza más del 44% frente al 13% de la cobertura nacional; de igual manera la escasa retención en las escuelas y la deserción supera el 20% de la población escolar. El acceso a la educación secundaria para una mínima cantidad de personas y la casi inexistente cantidad de ingreso a la educación superior por parte de los jóvenes indígenas son indicadores a tener en cuenta para la toma de decisiones que impacten positivamente dicha situación.

Para entender las necesidades, limitaciones y alcances de la formación y profesionalización de docentes indígenas, en el caso del pueblo Wounaan en el departamento de Chocó, debemos iniciar un acercamiento conceptual a la etnoeducación para posteriormente introducir la articulación de un componente de formación y capacitación docente que aporte a un desarrollo adecuado para la construcción de una política etnoeducativa.

Dentro del trabajo de investigación se realizó una descripción de la actual formación de los docentes Wounaan, en la educación oficial en el departamento del Chocó, la misma facilita identificar las brechas entre la manera como son dictadas las asignaturas y contenidos programáticos que tienen los estudiantes frente al pensum académico, oficial y propio.

El impacto o capacidad para reducir la magnitud del problema de la formación de los docentes indígenas en el marco de la educación oficial para la comunidad educativa Wounaan ha generado en la población en general un acercamiento a las culturas y tradiciones de este pueblo, haciéndolos visibles ante muchos ciudadanos no solo en el departamento del Chocó, sino en algunas regiones de Colombia, hecho que ha permitido la disminución progresiva de inequidades, al generar oportunidades de igualdad entre las comunidades indígenas y la educación de la misma y los docentes pertenecientes a la jurisdicción ordinaria.

La propuesta de armonización de la educación propia con la educación oficial que se plantea, propicia que a nivel nacional se establezcan estándares de los ejes temáticos a tratar en las diferentes áreas del proceso enseñanza aprendizaje, de esta manera se genera para la jurisdicción ordinaria y la indígena, equilibrio e igualdad de posibilidades laborales y acceso a la educación.

La formación de los docentes indígenas Wounaan hace parte en su mayoría de un modelo de educación oficial en el departamento del Chocó y ha generado y sigue siendo factor de riesgo al generar falencias sobre la prestación del servicio, se evidencian diferencias significativas en las temáticas educativas, tanto en la forma de impartir como de recibir los conocimientos por parte de la población indígena.

Los estímulos o incentivos no han operado como un factor determinante para atraer a los docentes a programas de formación en etnoeducación para los Wounaan. En ese sentido es necesario fortalecer estrategias de acceso a la oferta educativa que promuevan y posibiliten el paso de entrada al sistema y que estén pensadas por y para los beneficiarios de las comunidades indígenas.

Los resultados de la investigación en formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó, pretenden ser útiles para diseñar políticas públicas que sensibilicen y motiven a los entes administrativos territoriales a mejorar la oferta educativa en programas de educación propia con enfoque diferencial pensadas para los docentes indígenas y que estén establecidas desde las particularidades de cada comunidad beneficiada.

La falta de recursos económicos o estímulos educativos, ha sido la principal causa para que los docentes indígenas no ingresen a los establecimientos de formación profesional que ofrecen los programas de educación propia y etnoeducación.

Se observó una débil participación de la administración departamental en proyectos de gobernanza educativa, lo que no ha permitido la identificación, formulación y ejecución de políticas públicas educativas en el departamento para la población indígena.

7. Recomendaciones

En cuanto a la comunidad en general, a través del acceso a investigaciones e informes de este tipo, las personas podrán conocer más sobre las tradiciones y la cultura que se maneja en esta comunidad, generando así acercamientos y aproximaciones que permitan la diversificación del conocimiento asociado a las diferentes comunidades cercanas a estos pensamientos de frontera.

Continuar con las acciones de coordinación inter institucional con un enfoque intercultural que faciliten el monitoreo y seguimiento del plan de acción propuesto.

Se hace necesario que los docentes indígenas que accedan a los centros universitarios, tengan una formación académica específica en un componente de educación propia relacionada a las particularidades de su pueblo, que les facilite interpretar la realidad de la situación socio económico y cultural, de sus poblaciones indígenas.

El estado colombiano debe asumir su rol como garante de la prestación del servicio educativo con calidad, oportunidad, equidad, eficacia y eficiencia en el proceso de formación de los docentes indígenas.

Se requieren estímulos y promociones de la integración cultural de los diferentes pueblos indígenas de tal manera que faciliten la cohesión y articulación de sus procesos con los de otros pueblos vecinos o cercanos a su área de influencia y de contexto local, departamental y regional.

Con el fin que se den respuestas afirmativas de los pueblos indígenas se hace necesario propiciar al interior de las instituciones educativas, su actualización y/o transformación de las prácticas educativas.

Se requieren cambios estructurales no solo desde el aula sino fuera de ella, con el fin de generar la participación activa de docentes y estudiantes, así como del núcleo familiar, de tal forma que se logre la materialización de una formación indígena orientada hacia la capacitación de orden pedagógico y pueda contribuir a la interpretación de la realidad en su quehacer docente y al mismo tiempo para la exegesis y análisis de la solución a su problematización.

Los gobiernos nacional y departamental deben acompañar con estímulos económicos a los potenciales aspirantes a cargo de docentes indígenas, para que puedan ingresar a establecimientos de educación superior que ofrezcan una formación en educación propia intercultural y etnoeducación, para así estimular el acceso y a su vez disminuir los costos en el proceso de formación a los docentes indígenas.

Se requiere participación de la administración departamental en la gobernanza educativa de los pueblos indígenas, además de la participación de instancias tales como el MEN y la comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para pueblos indígenas (CONTCEPI) de tal manera que se puedan involucrar nuevos actores sociales en el diseño y ejecución de políticas públicas educativas.

Se recomienda que las estructuras de los posibles programas curriculares a desarrollar para cumplir con estos requerimientos, se hagan diseñados teniendo en cuenta los proyectos educativos comunitarios, y estén acordes a el sistema de educación indígena propio SEIP que sería la base esencial y el eje curricular que soporte y de los lineamientos para dicha formación.

Para finalizar es necesario hacer énfasis que esta investigación sería un referente previo a tener en cuenta a la hora de generar un programa de estudios para la formación de docentes en educación propia no solo para el pueblo Wounaan sino también para otras comunidades indígenas en el marco del departamento del Chocó y a nivel regional.

8. Referencias bibliográficas

- Afrocolombia. (2010). *Qué entiendo por etnoeducación*. Recuperado de https://afrocolombia.webnode.es/etnoeducacion/?utm_source=copy&utm_medium=paste&utm_campaign=copypaste&utm_content=https%3A%2F%2Fafrocolombia.webnode.es%2Fetnoeducacion%2F
- Aguirre, D., Krainer, A., Guerra, M., y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300699>
- Arias, G. (s.f.). *Proyecto integrador: Ecoturismo Tribu Indígena Embera Wounaan*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/005712261f8e86359cd50>
- Ayala, H. (2016). *Alzando la Voz. Cartilla pedagógica sobre política pública etnoeducativa para administrativos y docentes de comunidades indígenas Wounaan, en el colegio Brisas del Diamante Ciudad Bolívar, Bogotá*. [Trabajo de grado, Especialización en gerencia y proyección social de la educación, Universidad Libre de Colombia]. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11618/PROYECTO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolaños, G. (2017). *La realidad de la educación de los pueblos indígenas. Educación y resistencia cultural, tres escenarios para el futuro*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-realidad-de-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-educacion-y-resistencia-cultural>
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). *La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos*. Educación y Ciudad.
- Bonilla, C. y Rodríguez, S. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias*. Colombia: Universidad de Los Andes. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=REOIWoQuAL4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Campoy, A. y Gomes, A. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos*. Recuperado de https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/T%C3%A9cnicas_e_instrum._cualitat.Libro.pdf

- Flores, N. (2015). *Percepciones sobre la interculturalidad: estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge I*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16538/Tesis909-160314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29236/La_formacion_inicial_y_continua_de_los_educadores.pdf?sequence=1
- García, V. (2017). *La educación indígena como parte del ejercicio del gobierno propio del pueblo Pamiva del gran resguardo del Vaupés parte oriental 2007-2015*. [Trabajo de grado, Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana]. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21874>
- Glatthorn, A. y Anderson, L. (1995). *Desarrollo docente*. Londres: Pergamon Press.
- Gómez, P. y Tobón, Y. (2018). *Estado del Arte: Un análisis de la educación indígena y su relación con las Políticas Públicas*. [Trabajo de grado, Maestría en Gobierno y Políticas Públicas, Universidad Externado de Colombia]. Recuperado de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/821/1/JIA-Spa-2018-Estado_del_arte_un_an%C3%A1lisis_de_la_educaci%C3%B3n_ind%C3%ADgena_y_su_relaci%C3%B3n_con_las_politicas_Tra%20.pdf
- Guido, S., García, D., Lara, G., Jutinico, M., Benavides, A., Delgadillo, C., Bonilla, H. et al. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Bogotá: Impresión Javegraf.
- Ipuchima, R., Bedoya, G., y Kyell, P. (2018). *Prácticas docentes para la enseñanza intercultural*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana, Leticia, Amazonas]. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4024>
- Izquierdo, B. (2018). Experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735943>
- Jara, V. (2018). *¿Modelo educativo o modelo pedagógico? Deslinde conceptual entre modelo educativo y modelo pedagógico*. Recuperado de

- <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedagc3b3gicos.pdf>
- Labra, G. (2002). *Los docentes indígenas. Breve historia*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>
- Leiva, S. (2004). *Docentes, guardianes del conocimiento*. Recuperado de <https://ined21.com/docentes-guardianes-del-conocimiento/>
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br:>
<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf>
- Madrid Ciencia y Tecnología. (s.f.). *El concepto de formación-acción*. Recuperado de https://mcyt.educa.madrid.org/empleo/ServicioEstrategiaProfesional/ManualOrientacionProfesional/tema2_3.asp
- Mantilla, U., Oviedo, C., Hernández, Q. y Flórez, G. (2013). *Educación para la salud: una experiencia con población indígena del Departamento de Chocó*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v18n2/v18n2a08.pdf>
- Martínez, C. y Murillo, J. (2010). *Investigación etnográfica*. Recuperado de https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2017/12/I_Etnografica.pdf
- Merchán, S. (2017). *La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5748/1/TD089-DECLA-Granda-Institucionalizacion.pdf>
- Mickerman, J. (1999). *Investigación, acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Miguelz, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Miguelz, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Revista Ipsi, Facultad De Psicología, 9(1). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85375_archivo_pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Programa de Formación de Docentes y Directivos. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estadística*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co>
- Monje, C. (2015). El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoecodesarrollo. *Luna Azul*, 41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321739268003.pdf>
- Murillo, F. y Duk, C. (2016). *Segregación Escolar e Inclusión*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art01.pdf>
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (s.f.). *Wounaan*. Recuperado de <https://www.onic.org.co/pueblos/1155-waunana>
- Ortiz, J. (2008). *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261005>
- Porto, J. (2018). *Modelo Educativo*. Recuperado de <https://definicion.de/modelo-educativo/>
- Raffino, M. (2019). *Concepto de formación*. Recuperado de <https://concepto.de/formacion/>
- Ramírez, F. (2015). *La Interculturalidad: Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social]. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16538>
- Rojas, E. (2011). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <http://metodologiaeconomia2011.blogspot.com/2011/04/investigacion-cualitativa.html>
- Save The Children. (2016). *Etnoeducación, un reto por el respeto y reconocimiento de nuestra población*. Recuperado de <https://www.savethechildren.org.co/articulo/etnoeducaci%C3%B3n-un-reto-por-el-respeto-y-reconocimiento-de-nuestra-poblaci%C3%B3n>.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Boston: Paidós.
- Tálaga, C. (2017). *El empoderamiento de la educación propia en un contexto indígena nasa y campesino mediante la estrategia de concientización sobre el P.E.C. (Proyecto Educativo Comunitario) en la escuela rural mixta el ramo, resguardo indígena de coheteando Páez*

- Cauca. [Trabajo de grado, Maestría en Educación Popular, Universidad del Cauca]. Recuperado de <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/219>
- Tamay, M. (2016). *La formación profesional de los docentes en el sistema de educación indígena*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación Campo, Desarrollo Curricular]. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/33189.pdf>
- Tascón, R. (s.f.). *Sabiduría Ancestral*. Recuperado de <http://www.memoriaycreatividad.com/home/memoria-y-creatividad/comunidades/wounan/>
- Tenti, F. (2008). *Sociología de la profesionalización docente. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Recuperado de <https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). *La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n2/art20.pdf>
- UNESCO. (s.f.). *Docentes*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Valencia, P. y Marmolejo, J. (2017). *Autonomía de las comunidades indígenas en el contexto educativo en el departamento de Chocó en el periodo 2015-2016*. [Trabajo de grado, Especialización en Derecho Administrativo, Universidad Libre, Seccional Pereira]. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/16821>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>
- Zapata, R. (2014). *Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054016.pdf>
- Zuñiga, M. (2017). *Educación intercultural bilingüe, políticas educativas neoliberales y desigualdad: el caso de los docentes awajún de la región San Martín*. [Trabajo de grado, Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación]. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/13178/2/TFLACSO-2017MZR.pdf>

Zúñiga, M. (2017). *Educación intercultural bilingüe, políticas educativas neoliberales y desigualdad: el caso de los docentes awajún de la región San Martín*. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/13178/TFLACSO-2017MZR.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

9. Anexos

9.1. Consentimiento informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Adriana María Arango Rudas**, de la Universidad DE MANIZALES. La meta de este estudio es Analizar la formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó con la finalidad de aportar en la cualificación de los docentes Wounaan a través de una propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista semi estructurada. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista y/o aplicación de instrumentos le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida porque, He sido informado (a) de que la meta de este estudio es Analizar la formación de los docentes indígenas Wounaan en el modelo

de educación oficial en el departamento del Chocó con la finalidad de aportar en la cualificación de los docentes Wounaan a través de una propuesta de armonización del modelo oficial con la educación propia.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Adriana María Arango Rudas al teléfono 311 770 46 64 asesora de la presente investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a ADRIANA MARIA ARANGO RUDAS al teléfono 311 770 46 64.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha (en letras de imprenta)

9.2. Diario de campo

| DIARIO DE CAMPO | |
|--|--|
| Este cuaderno tiene poco valor para otra persona que no sea su dueña, si en algún momento se extravía, solicito enviarla a Adriana María Arango Rudas Email: adrianahermosa_1@hotmail.com | |
| Actividad | Entrevista semiestructurada |
| | Fecha: |
| Investigador | Adriana María Arango Rudas |
| Objetivo | Analizar cuál es la actualidad en la formación de los docentes Wounaan en la educación oficial en el departamento de Chocó. |
| Pregunta | ¿Cómo se articula la formación de los docentes indígenas Wounaan con el modelo de educación oficial en el departamento del Chocó a través de la cualificación de los docentes? |
| Lugar | Chocó |
| Técnica | |
| Personaje que interviene | |
| Descripción de las actividades, relaciones o situaciones del entrevistado | Tareas no realizadas |
| | |
| observaciones: | |
| Exegesis e inferencias | |

9.3. Guion de entrevista para docentes

| |
|---|
| Nombre _____ Edad _____ Ciudad _____ Graduado Si () No () Nombre De La Universidad: _____ Licenciatura En: _____ Semestre: _____ |
| 1 ¿Qué entiende usted por Etnoeducación? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 2. ¿Conoce usted los principios de la educación propia y su relación o diferencias con la etnoeducación? |
| Si () No () Haga un breve comentario de acuerdo a su respuesta |
| _____ |
| _____ |
| 3. ¿Considera usted óptimo el manejo que el sistema de educación aplica a los programas relacionados a la Etnoeducación? Si () No () |
| 4. ¿Debe modificarse algún elemento del sistema? |
| Si () No () ¿Por qué? |
| _____ |
| 5. ¿Su pensum académico o plan de estudios, incluye diferentes modelos o metodologías de enseñanza? Si () No () ¿Cuáles? |
| _____ |
| _____ |
| 6. Con usted estudian personas de otros grupos étnicos |
| Si () No () ¿Cuáles? |
| _____ |
| _____ |
| 7. ¿En su práctica pedagógica recurre usted a salidas con los niños del espacio de la escuela? |
| Si () No () ¿Dónde? |
| _____ |
| _____ |

| |
|---|
| _____ |
| _____ |
| 8. ¿Durante la práctica pedagógica, se aprende en la escuela moviéndose por los diferentes lugares del resguardo? |
| Si () No () ¿Dónde? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 9. ¿Se practican en los tiempos de clase las actividades propias de la comunidad? |
| Si () No () ¿Cuáles? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 10. ¿Se promueve desde la escuela la participación de los niños y niñas en las distintas tareas y actividades de la vida Wounaan? |
| Si () No () ¿Cuáles? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 11. ¿Se apoya el tiempo de la escuela en actividades relacionadas a la comunidad y el territorio? |
| Si () No () ¿Cuáles? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 12. ¿Participan los abuelos, mayores y sabedores de la comunidad de las clases y actividades en la escuela? |
| Si () No () ¿en cuáles? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 13. ¿Se promueven y enseñan en la escuela las prácticas de gobierno propio? |
| Si () No () |

9.4. Guion de entrevista para personal de la Secretaría de Educación y demás autoridades competentes

| NOMBRE _____ | PROFESIÓN _____ |
|--|-----------------|
| Graduado () en formación () establecimiento educativo en el que adelanto estudios superiores _____ | |
| Institución a la que está vinculado _____ | |
| 1 ¿Qué entiende usted por Etnoeducación? | |
| <hr/> <hr/> <hr/> | |
| 2 ¿Conoce usted los principios de la educación propia y su relación o diferencias con la etnoeducación? | |
| Si () No () Haga un breve comentario de acuerdo a su respuesta | |
| <hr/> <hr/> <hr/> | |
| 3 ¿Sabe usted cuantas comunidades indígenas existen en Chocó? | |
| Si () No () ¿cuáles? | |
| <hr/> <hr/> <hr/> | |
| 4. ¿Considera usted óptimo el manejo que el sistema de educación aplica a los programas relacionados a la Etnoeducación? Si () No () | |
| 5. ¿Debe modificarse algún elemento del sistema? | |
| Si () No () ¿Por qué? | |
| <hr/> <hr/> | |
| 6. ¿Qué opinión le merece la planeación del ministerio de educación frente a la Etnoeducación? | |
| <hr/> <hr/> <hr/> | |

| |
|--|
| 7. ¿Respetan el MEN los derechos de las comunidades indígenas frente a la libertad de ejercer su propia educación? |
| Si () No () ¿Por qué? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 8. Considera que es pertinente la formulación y ejecución de una Política Pública en etnoeducación. |
| Si () No () ¿Por qué? |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| 9. ¿En qué aspectos considera que les hace falta formación o actualización a los docentes? |
| _____ |
| _____ |

9.5. Guion de entrevista para estudiantes

| |
|---|
| 1 ¿Mientras se encuentran en horario de clases Te enseña tu profesor en otros lugares además del salón? |
| <hr/> <hr/> <hr/> |
| ¿Dónde?_____ |
| <hr/> |
| 2 ¿En los tiempos de clase, se practican las actividades propias de la comunidad? |
| <hr/> <hr/> <hr/> |
| 3 ¿Se aprende en tu escuela moviéndose por los diferentes lugares del resguardo? |
| <hr/> <hr/> <hr/> |
| 4 ¿Te anima tu profesor a participar en las distintas tareas y actividades de la vida Wounaan? |
| <hr/> <hr/> <hr/> |
| 5. ¿Se apoya el tiempo de la escuela en actividades relacionadas a la comunidad y el territorio? |
| <hr/> <hr/> <hr/> |

6. ¿Participan los abuelos, mayores y sabedores de la comunidad de las clases y actividades en la escuela?

7. ¿Se promueven y enseñan en la escuela las prácticas de gobierno propio?
