

Percepción del Docente Etnoeducador, frente a la Práctica Pedagógica en despliegue de la Política Etnoeducativa Nacional.

Angela Inés Vargas Arias¹
Norma Yaneth Ospina Ortiz²
Yorleny Mosquera Rosales³
Carlos Eduardo García López⁴

Resumen

El presente artículo da cuenta de la investigación denominada “Percepción del Docente Etnoeducador Frente a su Práctica Pedagógica en Despliegue de la política Etnoeducativa Nacional”, que se desarrolló con docentes de los municipios de Medellín (Antioquia), San Onofre (Sucre) y Tuluá (Valle del Cauca); el cual tuvo como objetivo principal conocer la percepción de los docentes etnoeducadores frente a su práctica pedagógica en despliegue de la política etnoeducativa nacional.

Para realizar este estudio fenomenológico hermenéutico, se utilizaron técnicas como la revisión documental y la entrevista a profundidad a un grupo de maestros que participaron en la investigación, posibilitando la comprensión de sus prácticas etnoeducativas.

Esta investigación permitió evidenciar en cuanto a la percepción docente etnoeducador, la necesidad de hacer una lectura y aplicabilidad de la etnoeducación desde el ser, saber y hacer del maestro, lo cual se conjuga en procesos de reconocimiento, autorreconocimiento, apropiación conceptual, contextual y normativa y finalmente el diseño de prácticas pedagógicas acorde a las realidades de los pueblos étnicos.

Otro hallazgo evidenciado, es que la política pública etnoeducativa no cuenta con unos lineamientos que permitan o tengan coherencia con sus lógicas de despliegue para desarrollar implementar procesos etnoeducativos en las aulas de clase.

Palabras clave: Etnoeducación, Autorreconocimiento, práctica pedagógica, Diversidad Étnica y Educación Transformadora.

¹ Especialista en Dirección de Organizaciones de la Universidad del Tolima, Docente de básica secundaria en el área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Moderna de Tuluá Correo electrónico: angelainesvargas@gmail.com

² Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, Especialista en Gestión Pública de la ESAP Territorial, Comisionada Pedagógica Nacional. Correo electrónico: normajo911qgmail.com

³ Profesional Universitaria en Trabajo Social de la universidad Uniclaletiana. Gestora y consultora de asuntos étnicos y culturales Asociación Afrodescendiente Wabisabi. Correo electrónico: yorleny1212@hotmail.com

⁴ Docente Asesor. Maestría en Educación desde la Diversidad. cegarcial@umanizales.edu.co

Abstract

Perception of the Ethnoeducator Teacher, in front of the Pedagogical Practice in deployment of the National Ethnoeducational Policy.

This article reports on the research entitled "Perception of Ethnoeducator Teachers regarding their Pedagogical Practice in the Deployment of the National Ethnoeducational Policy", which was developed with teachers from the municipalities of Medellín (Antioquia), San Onofre (Sucre) and Tuluá (Valle del Cauca). The main objective of this study was to learn about the perception of ethno-educational teachers regarding their pedagogical practice in the deployment of the national ethno-educational policy. In order to carry out this hermeneutic phenomenological study, techniques such as documentary review and in-depth interviews with a group of participating teachers were used, making it possible to understand their ethno-educational practices. This research made it possible to evidence, in terms of the ethno-educator teacher's perception, the need to make a reading and applicability of ethno-education from the teacher's being, knowing and doing, which is combined in processes of recognition and self-recognition, conceptual, contextual and normative appropriation and finally the design of pedagogical practices and pedagogical practices according to the realities of the ethnic peoples.

Another finding evidenced is that the ethno-educational public policy does not have guidelines that allow or are consistent with its deployment logics to develop or implement ethno-educational processes in the classroom.

Key word: Ethnoeducation, Self-recognition, pedagogical practice, Ethnic Diversity and Transformative Education.

1. Introducción

La historia de la etnoeducación en Colombia se divide en dos, antes y después de la constitución de 1991. En primer lugar, se resalta la lucha constante de la comunidad indígena por lo que denominaron la otra escuela, que significó un claro pronunciamiento de rechazo contra la escolarización europeizada impuesta al pueblo indígena, lo cual representó la invisibilización y desconocimiento total o parcial de la identidad étnica y cultural y de las formas de vida del pueblo indígena.

En segundo lugar, se resalta la lucha del pueblo afro y raizal por el reconocimiento étnico, el cual se materializa en 1991 con la propuesta etnoeducativa, al promulgar en Colombia la Constitución Nacional y ratificar el Convenio No 169 de la OIT mediante la Ley 21, que le da un nuevo sentido a la noción de pueblo y población tribal. Es decir, se le reconoce como sujeto de derechos y de especial protección por parte de los estados y obliga a este, a determinar unas políticas educativas diferenciales que respondan a los contextos, prácticas y cosmovisiones propias de estos pueblos.

Pese a esta obligatoriedad, en el marco normativo de la política pública etnoeducativa, se evidencian falencias en aspectos como el desconocimiento para gestionar un aula diversa, la falta de adaptación de currículos, de formación docente y los vacíos que se presentan a la hora de situar el proceso educativo en el contexto, en el arraigo, en la cosmovisión y la esencia de los estudiantes y sus familias.

En el anterior aparte se reconoce que los maestros son fundamentales a la hora de gestionar lo concerniente a dicha política. Por tal motivo, la investigación tiene como propósito

comprender las percepciones que tienen los docentes de sus prácticas pedagógicas desde el rol de etnoeducadores en despliegue de la política pública, a partir de la identificación, análisis, interpretación y proposición de lineamientos en torno al desarrollo etnoeducativo.

A través de este abordaje se busca comprender las percepciones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, mediante el análisis e interpretación de didácticas y pedagogías racializadas abordada desde Catherine Walsh, políticas etnoeducativas desde Elizabeth Castillo y Paulo Freire y rol del docente etnoeducador desde Geneva Gay.

En mención a lo anterior, se parte de un enfoque cualitativo y tiene como alcance un nivel descriptivo-interpretativo a partir del método fenomenológico hermenéutico. Los métodos de recolección de la información fueron la entrevista a profundidad y revisión documental; los datos recolectados fueron categorizados a través de codificación axial y posteriormente analizados a la luz de los objetivos trazados.

En el marco de los hallazgos se relacionan las categorías iniciales que posteriormente evolucionan a partir de las comprensiones fenomenológicas de los maestros a otras formas de leerse como prácticas de reconocimiento: entre el otro y yo; transformación social etnodiferenciada y ser docente desde prácticas etno- transformadoras.

Finalmente se plantean de manera crítica y precisa los significados, posturas y argumentos de las investigadoras, con relación a los hallazgos del estudio, posturas que representan, además de lo anterior los aprendizajes y preguntas de todo el proceso investigativo.

2. Marco Teórico

Las categorías abordadas en este aparte dan cuenta de la postura teórica de este trabajo, que parte de las lecturas de interculturalidad a partir de la comprensión de las prácticas y pedagogías racializadas y la política etnoeducativa desde una perspectiva integral, es decir abordada desde las bases, desde las comunidades y los maestros como garantes en la gestión de una educación multicultural.

2.1 Didáctica y Pedagogía Racial

La didáctica y pedagogía racial, hace referencia a aquellas prácticas formativas y educativas que se imparten en el sistema educativo desde la concepción del conocimiento verdadero y de superioridad de una “raza” definida en la escala de jerarquización como superior a las demás.

El concepto de supremacía de la raza, llevó a que se desechara el conocimiento de algunas comunidades, como lo expresa Kant citado por (Walsh, 2005, p. 41) quien argumentó que “la única raza capaz de progresar en los ámbitos educacionales de las artes y las ciencias era la “blanca” Europea. Kant dio al conocimiento no solo un lugar sino también un color (la blancura)”.

Al darle lugar al color de piel y “establecer la raza como algo permanente y fijo y a la vez promover una subordinación letrada de los indígenas y afros como no racionales e incapaces

de intervenir en la producción del conocimiento, la colonialidad del poder instaló una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino colonial epistémica”. Walsh, E. (2005).

Este escenario ratifica la dominación en el ámbito intelectual y formativo que plantea el conocimiento del blanco como el único verdadero, de ahí, que si se hace un recorrido por la educación que se imparte en las comunidades Afros e Indígenas se observa que el sistema educativo da cuenta de unas didácticas y pedagogías aun racializadas que abordan y reafirman los intereses e historias de los “blancos” y desconoce la de estos grupos. Es por esto que desde una lectura contextual y situada de la política etnoeducativa, debe hablarse de conocimiento epistémico, cosmovisión y praxis de los pueblos afros e indígenas, cada vez que es necesario transitar hacia el reconocimiento y reivindicación de derechos perdidos, entre esos el derecho a una educación que resignifique y reivindique los saberes de estas comunidades.

La etnoeducación, se convierte en un elemento clave que aporta a la generación de espacios de reconocimiento, autorreconocimiento y re-narración de la historia, además de propiciar que el sistema educativo convencional avance hacia pedagogías y didácticas que integren en los textos no solo las historias, imágenes e ilustraciones de los “blancos Europeos”, denominados por Katerine Walsh, sino también, la de las comunidades afrodescendientes e indígenas; así mismo, la consolidación de un pensum educativo que contemple una propuesta integracional que propicie el diálogo y la consolidación de procesos emancipatorios desde una perspectiva de interculturalidad crítica.

Entiéndase la interculturalidad crítica como “una apuesta y práctica pedagógica que retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de

poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintas”. (Walsh, 2007, p.13)

Desde esta perspectiva, el proceso etnoeducativo avanza a enaltecer las diferencias, como aquellas que aporta a la construcción de saberes diversos y que “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder, que impulsa activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”. Walsh, E (2007).

En concordancia con lo expuesto, “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan”. Walsh, C. (2010).

De acuerdo con lo anterior, es importante precisar en la articulación y sincronía que debe haber entre la política y las prácticas etnoeducativas, en el primer caso es necesario contar con lineamientos claros que permitan la comprensión de la misionalidad de la política para ser ajustada a los contextos y en el segundo caso, los docentes desde el acto pedagógico y de enseñanza, mostrar interés y deseos de transformar su práctica hacia una que integre y “visibilice maneras distintas de ser, vivir y saber, y a la vez, alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir”. Walsh, C. (2010).

Los docentes en el marco del escenario de las didácticas y pedagogías racializadas, se convierten en los responsables de generar pedagogías distintas que permitan reconocer

múltiples identidades y propiciar un escenario relacional en donde el conocimiento se construye a partir de lógicas, racionalidades y formas diversas de pensar.

En este sentido el conocimiento se construye por todos y no es exclusivo de un determinado grupo sino de interés común.

2.2 Política Etnoeducativa

La política etnoeducativa es un conjunto de lineamientos que busca posicionar la educación intercultural en todas las instituciones educativas del país, a través de esta, se busca que las praxis y epistemes de las comunidades afrodescendientes e indígenas sean tenidos en cuenta en todo el proceso educativo y formativo.

En términos de Castillo, E. (2008) la etnoeducación se construyó en la década del ochenta, bajo el influjo del pensamiento de Bonfil Batalla, en torno a la noción de etnodesarrollo que tenía como principio la autodeterminación y control cultural”. A partir de este precepto, las comunidades afrodescendientes e indígenas retoman el concepto de etnoeducación, que llevan al escenario educativo y en el precisan la necesidad de una educación propia, es decir acorde a las necesidades, imaginarios, cultura, aspiraciones y formas de vida.

La etnoeducación como política debe retomar la esencia del territorio y del saber popular, que bien lo menciona Brito, Z. (2008) “La educación popular aboga por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad,

de las potencialidades de cada sujeto participante, desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad; debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación”.

Siendo así, la etnoeducación como política pública se constituye en una propuesta pedagógica integradora, que promueve la participación de los actores y la pertinencia de las prácticas pedagógicas cotidianas que desarrolla el docente etnoeducador, donde no solo se prepara al educando para asumir su vida de manera competente, sino que le posibilita la construcción de relaciones sociales basadas en el respeto por el otro, además de que lo constituye y lo forma como agente transformador.

Para Freire, P. (1985) “la educación sólo puede ser comprendida como práctica de la libertad, es decir, como una acción social tendiente a la realización del ser humano. La relación entre educación y libertad se crea a partir de la defensa antropológica y pedagógica del ser humano como una especie llamada a “ser más”, a construirse permanentemente”. Y precisamente esta forma de ver la educación es lo que los liderazgos étnicos han buscado a través de la historia, poner al sujeto en el centro de las discusiones políticas, sociales, educativas y antropológicas, como ser con capacidades de asumir el liderazgo y la construcción colectiva, en pro del desarrollo.

2.2.1 Referente Normativo

Los primeros avances de la etnoeducación como política reivindicatoria de las comunidades afrocolombianas, se da a partir de la constitución de 1991, cuando se establece que

Colombia es un país pluriétnico y multicultural, lo que motivó aún más a los movimientos sociales a fortalecer su lucha en procura de lograr el reconocimiento como pueblo ancestral, por parte del gobierno y la sociedad.

Sin embargo, fue a partir de la promulgación de la ley 70 de 1993, capítulo VI que se definieron los medios para proteger y desarrollar los derechos de la identidad cultural, puntualmente en el artículo 32: “El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales. La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que, en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición” (DACN ley 70 1993.Pg 8).

También señala el artículo 34, “que la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas”.

Además, recalca la obligatoriedad de los espacios de cooperación y de concertación entre las comunidades y el estado cuando se implementen programas o se brinden servicios de educación dirigidos a ellas, se deben tener presente las particularidades, conocimientos propios, aspiraciones sociales, económicas y culturales, con el fin de fortalecer esos conocimientos globales, con una apropiación de todos los elementos propios de su territorio, su cultura y su

contexto, que le permitirán una lectura mucho más crítica de la realidad y una mejor forma de diseñar en colectivo acciones para la transformación y proyección.

Para los colectivos étnicos la implementación de políticas etnoeducativas, constituyen una gran oportunidad de educar en contexto y con pertinencia, con lo que se logra la valoración y apropiación étnica-cultural y el empoderamiento, la liberación y emancipación del sujeto, el cual aprende a planear y construir su propio desarrollo a partir de todos los elementos que le son propios y a irse despojando de ese sujeto oprimido.

2.3 Docente Etnoeducador

El docente etnoeducador es el encargado de impartir procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural; las labores que realiza en el aula, se leen desde la enseñanza culturalmente receptiva que “estudia una amplia variedad de personas y grupos étnicos, el contexto y las diversidades en cuanto a raza, clase, etnia y género y múltiples tipos de conocimientos” Gay, G. (2000).

Este tipo de enseñanza, parte de las realidades, contextos y vivencias experimentadas por sus estudiantes, comprenden sus cosmovisiones y las involucra dentro de sus realidades, lo que genera una mayor motivación y a su vez apropiación de las competencias a alcanzar, “cuando los conocimientos y habilidades académicos se sitúan dentro de las experiencias vividas y en las vivencias personales de los estudiantes, son más personalmente significativas, tienen

un mayor atractivo de interés y se aprenden más fácil y exhaustivamente, como resultado, el rendimiento académico de los estudiantes étnicamente diversos mejorará” Gay, G.(2000).

“Para elaborar una propuesta con base en conocimientos para la enseñanza culturalmente sensible, es necesario adquirir información fundamentada sobre las realidades e individualidades culturales de los grupos étnicos específicos “Gay, G. (2000) que llenan de sentido y significado los procesos educativos en los educandos, de motivación y propósito. “Esto es necesario para que la escolarización sea más interesante y estimulante, representativa y receptiva a estudiantes étnicamente diversos”. Gay, G. (2000).

Es necesario que los docentes comprendan que la etnoeducación no es responsabilidad de a unas cuantas asignaturas específicas, que en muchos casos corresponde a ciencias sociales, artística o castellano, desconociendo que “hay un lugar para la diversidad cultural en todas las materias que se enseñan en las escuelas” Gay, G. (2000), la etnoeducación como proceso educativo debe establecerse transversalmente, pues es inherente al proceso educativo y trasciende el campo académico al vivencial y experiencial.

La autora propone el diseño de “currículos culturalmente pertinentes”, para lo que se requiere un estudio previo sobre las poblaciones para las que se oferta el servicio educativo, conocer el entorno, sus tradiciones, forma de vida, lleva a las instituciones a aproximarse a las realidades y particularidades; plantea diferentes tipos de planes de estudio que se desarrollan en el aula, pero en todos ellos existen diferentes oportunidades para la enseñanza cultural de la diversidad, como son “los planes formales de instrucción aprobado por la política y los órganos rectores de sistemas educativos “Gay, G. (2000).

Un maestro culturalmente receptivo debe contemplar con precisión su cátedra desde un discurso y un trabajo en el aula que alcance la inclusión, desde los planes y programas de las instituciones educativas, los docentes de todas las asignaturas deben desarrollar un estudio minucioso de aquellos actores indígenas o de raza negra que han contribuido en la investigación y el desarrollo de su asignatura en particular.

Los espacios de las escuelas, son “muy potentes para impartir publicidad, en ese sentido los estudios simbólicos son todos aquellos anuncios y decoraciones que se ubican en los tableros y las paredes dentro y fuera de las aulas, estos aportan conocimiento y lecciones importantes que quedan en el subconsciente de los individuos, a esto lo llama tiempo extraordinario” Gay, G. (2000). Así mismo, “Crear climas en el aula propicios para el aprendizaje de estudiantes étnicamente diversos, los profesores necesitan saber cómo usar el andamiaje cultural al enseñar a estos estudiantes, es decir, usar sus propias culturas y experiencias para expandir sus horizontes intelectuales y logros académicos”. Gay, G. (2000)

El docente etnoeducador debe desmedirse en su entrega como individuo, reviste importancia destacar su mundo interior, sus singularidades y particularidades que se hacen evidentes en su estilo de ser maestro, todos de una manera consciente o inconsciente en su enseñanza dejan entrever su ethos, “los maestros en una asociación ética, emocional y académica con estudiantes étnicamente diversos, una asociación que se basa en el respeto, el honor, la integridad, el intercambio de recursos y una profunda creencia en la posibilidad de trascendencia”(Gay, 2000, p. 52).

“Los maestros culturalmente receptivos ayudan a los estudiantes a comprender que el conocimiento tiene valores morales, para la preparación de la enseñanza culturalmente receptiva la comunicación intercultural eficaz, toma a Porter y Samovar(1991) quienes exponen que la cultura influye en lo que hablamos, sobre cómo lo hablamos, lo que nosotros vemos, atendemos o ignoramos, cómo pensamos y qué pensamos por lo que la comunicación determina lo que los estudiantes étnicamente diversos saben y pueden hacer, así como lo que son capaces de saber y hacer” Gay G. (2000).

Una “entrega real de instrucciones a través de los estilos de aprendizaje étnicos, que incluye componentes como: contenidos preferidos, formas de trabajar a través de tareas de aprendizaje, técnicas para organizar y transmitir ideas y pensamientos, configuración física y social para el desempeño de la tarea, arreglos estructurales del espacio de trabajo, estudio y actuación; estimulación perceptiva para recibir, procesar y demostrar comprensión y competencia, motivaciones, incentivos y recompensas para aprender, estilos de interacción interpersonal”. Gay, G. (2000) herramientas que permiten proponer a instituciones de carácter educativo local o regional una ruta metodológica para la implementación de la etnoeducación, a partir de las percepciones de los docentes.

En síntesis, la política etnoeducativa, debe generar procesos educativos en perspectiva de interculturalidad crítica, en el cual, el docente es el encargado de propiciar escenarios que permitan el reconocimiento y autorreconocimiento, en aras de generar procesos emancipatorios.

3. Metodología

Este estudio parte de un enfoque cualitativo, cada vez que este enfoque retoma los significados y subjetividades, en este caso puntual de los docentes sujetos de la investigación en torno a las prácticas y las dinámicas que representa el educar desde y para las comunidades a partir de una política etnoeducativa que propone transformaciones existenciales y de resignificación del saber y conocimiento de grupos históricamente excluidos. Así mismo se plantea que la investigación tendrá un alcance descriptivo-interpretativo con el fin de avanzar hacia un análisis profundo y reflexivo de los significados encontrados en el proceso.

En concordancia con el enfoque mencionado y el alcance planteado, se emplea el método Fenomenológico Hermenéutico (FH) que está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. “Este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación”. Fuster, D. (2019).

Esta investigación, se desarrolla a partir de técnicas cualitativas como la revisión documental y la entrevista a profundidad. La unidad de trabajo estuvo integrada por 12 docentes escogidos de manera intencionada, en los municipios de Medellín (Antioquia), San Onofre (Sucre) y Tuluá (Valle). Los entrevistados eran etnoeducadores titulados y/o con formación etnoeducativa no convencional, que desarrollaban procesos etnoeducativos desde las aulas.

Finalmente, los datos recolectados en las entrevistas y la revisión documental, fueron categorizados a través de codificación axial y posteriormente analizados a la luz de los objetivos trazados.

3.1 Fases de la Investigación

Teniendo en cuenta que se partió de un enfoque Fenomenológico-Hermenéutico y teniendo en cuenta lo que plantea Ayala, R. (2008) en este enfoque, las fases para esta investigación fueron las siguientes:

- ***Etapas previas o clarificación de presupuestos:*** En este proceso se determinaron y establecieron los presupuestos, hipótesis, preconcepciones desde los cuales se partió como investigador y se delimitó el problema y su alcance.
- ***Recoger la experiencia vivida:*** Aquí se obtuvieron datos de la experiencia vivida desde numerosas fuentes, en el caso puntual de esta investigación se realizó desde la revisión documental y desde las entrevistas que se realizaron a los docentes etnoeducadores. Cabe destacar que en esta fase se dio todo el proceso de diseño y aprobación de los instrumentos de recolección de la información.
- ***Reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural:*** En esta fase, se realizó

el proceso de análisis, interpretación y construcción de sentido de la información recolectada a través de los docentes. Este proceso se realizó a partir de la codificación axial en la cual se establecieron códigos para cada uno de los entrevistados.

4. Hallazgos

En este aparte se sustentan de manera teórica y conceptual las categorías iniciales, las cuales a partir del análisis de los datos entregados por los entrevistados se concretan o evolucionan a unos enunciados que integran dichas categorías y otros elementos fundamentales para el respectivo análisis; Así mismo, se integran diversos descriptores los cuales son claves para describir cada categoría.

4.1 Tabla categorías Emergentes y Descriptores

Categorías	Prácticas de reconocimiento: Entre el otro y yo	Transformación social etnia diferenciada	Ser docente desde prácticas Etno-Transformadoras
Descriptores	Reconocimiento del otro y Prácticas	Garantía de Derechos Étnicos y Culturales	Currículos Flexibles y Diversos

	Intersubjetivas		
	Diálogo de saberes.	Participación social y política	Competencias Académicas Etnoeducativas
		Educación Transformadora.	Educación en Contexto
			Pedagogía dignificadora.

4.2 Prácticas de Reconocimiento: Entre lo Mío y el Otro

Esta categoría da cuenta de las lecturas hechas por Catherine Walsh a la categoría inicial didácticas y pedagógicas racializadas, que a la luz de los expresado por los docentes, deben avanzar a generar procesos de autorreconocimiento, que permita reafirmar la pertenencia a determinado grupo étnico, comprender formas de pensar y hacer de los otros en su diferencia a partir de procesos de reconocimiento y prácticas intersubjetivas que se consoliden en diálogo de saberes e interculturalidad crítica.

El hacer docente debe partir de un proceso de autorreconocimiento tanto del docente como del estudiante, teniendo en cuenta que es trascendental para abordar la práctica etnoeducativa, ya que se “vuelve compleja porque hay muchachos que ni siquiera reconocen

sus orígenes” (C1-E2-P2) y es sabido que “cuando uno se auto-reconoce, uno identifica la historia, la cultura. Cuando uno logra hacerlo, uno empieza a identificar necesidades, a liberarse, empoderarse, a querer transformar el entorno, el contexto”. (C2-E11-P3).

Siendo así, la práctica pedagógica etnoeducativa, debe ser “aquella que hace que el estudiante se apropie de su cultura y la reafirme en cada acto cotidiano” (C1-E6-P1); es decir que esta práctica, cobra “sentido cuando el estudiante aprende en su entorno y su contexto, identifica esas necesidades; cuando él lo entiende y mira su contexto e identifica necesidades él va querer transformarlas”. (C1-E11-P1).

Esta apuesta trasciende las pedagogías homogeneizantes y transita hacia “una apuesta y práctica pedagógica que retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintas. De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítica productiva y transformativa asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial”. Walsh, C. (2010).

4.2.1 Reconocimiento del otro y Prácticas Intersubjetivas

Estos elementos son fundamentales en la práctica pedagógica etnoeducativa, cada vez que se comparte un territorio físico, donde convergen grupos étnicos y valores culturales distintos. Siendo así, “el primer paso u obligación que tiene un docente es propiciar el reconocimiento del otro, reconocer la importancia que ha tenido en la conformación del país.

Una de las tácticas de la colonización fue invisibilizar al otro, invisibilizar al negro, al indígena, la tarea del reconocimiento debería ser, hacer visibles a esos que fueron invisibilizados, volver a hablar de la importancia de lo indígena y lo afro en la historia de Colombia, pero aparte de eso podría ser reivindicar esas etnias que han sido maltratadas, que han sido ultrajadas, entonces en cuanto a reconocimiento y reivindicación me refiero a que las prácticas culturales de esas etnias tienen que tratar de ser recuperadas tanto en lo cultural como en lo religioso si se quiere y en muchos otros aspectos se debería tener la posibilidad de hacer reivindicación de todos esos derechos perdidos y aparte de eso recuperar toda esa cultura que se ha invisibilizado”(C1-E3-P2).

Este reconocimiento “también se inscribe en el esfuerzo que hace la diversidad étnico-cultural, que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. Walsh, C. (2010).

4.2.2 Diálogo de Saberes

El diálogo de saberes, “es una posición ontológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas. Parte de reconocer al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, y a los humanos como seres inconclusos, que se construyen en su relación con el otro y con el mundo”. Bastidas Acevedo, Miriam, Pérez Becerra, Francly Nelly, Torres Ospina, Julio Nicolás, Escobar Paucar, Gloria, Arango Córdoba,

Adriana, Peñaranda Correa, Fernando. (2009).

En este proceso, la diversidad es relevante, debido a que en este diálogo se reconoce al otro como un sujeto distinto y es esa “la posibilidad que tenemos todos de poder comunicarnos independiente de mi condición o de la condición del otro, de su pensamiento, de su ideología, de su creencia religiosa, de su cultura, de su lenguaje, de su raza, de su religión, es poder interactuar independientemente de cada una de las percepciones que tenga cualquier actor de su vida o de su mundo, poder interactuar sin ninguna dificultad”(C3-E9-P12).

4.3 Transformación Social Etnodiferenciada

Esta categoría de análisis en el marco de la presente investigación, emerge de las lecturas realizadas a la política etnoeducativa desde autores como Elizabeth Castillo y Paulo Freire, las cuales conjugadas con los análisis y comprensiones de los relatos de los maestros y maestras desde su rol de etnoeducadores, hablan de la necesidad de que el estado sea garante de la reivindicación de los derechos étnicos y culturales y de propiciar la participación social y política de las comunidades a partir de procesos educativos transformadores.

En perspectiva de política pública etnoeducativa, se debe aportar a la consolidación de agenciamientos sociales como aquellos espacios de construcción colectiva y de intereses en común para los grupos étnicos, en donde se fortalece la participación social y política del sujeto y del grupo, en aras de garantizar la defensa de los derechos étnicos y culturales, en clave de reconocimiento y aplicabilidad efectiva de los derechos que aportan a generar transformación

social.

4.3.1 Derechos Étnicos y Culturales

Los derechos son connaturales al ser humano, sin embargo, se ha desconocido el de algunos grupos, como las comunidades afrodescendientes e indígenas. “Acá en Colombia contamos con unas minorías étnicas que a través de la historia han sido mancillados, han sido humillados, han sido discriminados; es con base en la constitución del 91 que se les trata de reivindicar” (C2-E2-P6), entre algunos, el derecho a una educación propia que se circunscribe en la política etnoeducativa. Esta apuesta como derecho presenta incumplimiento por parte del estado, ya que, “desde el ministerio de educación se reglamenta y se dan unas ordenanzas pensando que todos en Colombia somos los mismos, somos homogéneos” (C2-E3-P4).

Por otra parte, hay que mencionar que “legalmente la etnoeducación se tendría que estar implementando en todos los colegios, pero no se ve, porque no le dan esa importancia, carece de interés político y entonces siguen desde los escritorios en Bogotá planeando todo sin ir al territorio” (C2-E3-P5).

En mención a lo anterior, “las reformas referidas, a apropiarse la normatividad etnoeducativa, incluso para sustentar los programas de intervención, resignifican el sentido político de la etnoeducación y la reducen a una noción oficial de la política educativa. En este sentido, el carácter emancipatorio otorgado durante años al concepto, se transforma en el de un modelo de adaptación para la integración”. Castillo (2008).

4.3.2 Participación Social y Política

La participación social es un derecho que tienen los individuos al reconocerse y ser reconocidos como sujetos pertenecientes a una sociedad, se entiende como una legítima facultad de los ciudadanos. Siendo así, es imperante para las comunidades, participar y hacer seguimiento a la implementación y despliegue de la política etnoeducativa ya que” la etnoeducación ni siquiera está en la agenda pública, se siente como si dijeran ahí está la norma ahí la regulamos, pero de ahí qué, no solamente es regular y colocarla en los currículos, sino que realmente exista una implementación veraz y real” (C2-E1- P9).

4.3.3 Educación Transformadora

La educación tiene como objetivo transformar al ser humano y generar comprensiones que definan su estilo de vida; “La educación es un elemento que transforma y que logra conservar; también es el elemento central que nos lleva a la reflexión, al análisis, al aprendizaje. Y cuando estoy hablando aquí de educación, no me estoy refiriendo solo a una escuela o un aula de clase que están en muchos otros procesos educativos que sí surgen en otros escenarios, como son las fiestas patronales, como son los festivales o también encuentros comunitarios esos son también escenarios y espacios educativos, donde el reconocimiento, donde todo el aporte étnico es fundamental” (C2-E10-P7).

Este proceso, trasciende el escenario educativo y se sitúa en el contexto social, donde absolutamente todo forma y enseña al individuo, por tal razón hay que “aprovechar todo ese bagaje cultural que poseen para darle sentido a una educación humana, a una educación que en

realidad busca transformar y crear escenarios de desarrollo personal y social; desde el escenario educativo” (C2-E10-P9); plantea que “ cuando esa educación se vuelve como dice Freire transformadora y liberadora, es porque el aprendizaje fue significativo y lo fue porque hubo unos buenos contenidos que al estudiante le interesaban”(C2-E11-P2).

4.4 Ser Docente desde Prácticas Etno- Transformadoras

Esta categoría da cuenta de las lecturas hechas por Geneva Gay a la categoría inicial docente etnoeducador, que en el marco de lo expresado por los entrevistados, el sistema educativo debe propiciar la adaptación de currículos flexibles y diversos correspondientes a la multiplicidades existentes en el aula, la adquisición de competencias académicas etnoeducativas por parte de los docentes que le permitan contar con los conocimientos necesarios para poder contextualizar la educación , hacerla significativa y de esta manera hacer de este proceso una pedagogía dignificadora que conduzca a la emancipación de los educandos.

El docente como dinamizador de la política pública etnoeducativa, cobra vital importancia y es por esto que es imperante vislumbrar cómo es o debe ser ese docente etnoeducador: “lo primero yo diría tener una buena actitud de lo que realmente se va hacer, porque yo voy a dar ese contenido de etnoeducación, porque que me motiva hacerlo, porque si uno es un docente etnoeducador y va a llegar así como sin ganas y sin conocer no va a generar un proceso de aprendizaje, es por esto que considero que la actitud es muy importante que los

chicos vean en ese docente esa buena actitud, ganas, manejo del tema y que al entrar sientan ese contacto con los niños”(O-E1-P16). El docente etnoeducador exige ser un sujeto sensible, con capacidad de resiliencia, adaptabilidad, abierto a los nuevos relatos y formas de concebir y estar en el mundo; generar transformaciones en torno a su ser y reconfigurar su hacer; a la aplicación de prácticas etnoeducativas situadas en contexto y direccionar nuevas formas de comprensión y apropiación del saber y el hacer.

4.4.1 Currículos Flexibles y Diversos

Históricamente el sistema educativo ha desarrollado currículos rígidos y homogéneos que desconocen la diversidad de nuestro país, “El currículo tú tienes que cambiarlo, tú como etnoeducador debes amoldarlo” (C3-E5-P 13). la construcción de los currículos debe contemplar la flexibilidad, adaptabilidad a las condiciones diversas del entorno y el “diseño de currículos culturalmente pertinentes” (Gay, G. 2000) lo que requiere de un estudio previo sobre las poblaciones para las que se oferta el servicio educativo, en la implementación de una pedagogía dignificadora y transformadora.

4.4.2 Competencias Académicas Etnoeducativas

Las competencias académicas son fundamentales a la hora de desarrollar procesos formativos etnoeducativos; sin embargo, una de sus falencias es que “los docentes no están preparados para llevar un servicio etnoeducativo, para enseñar de verdad la etnoeducación” (C3-E1-P11). Gay G. (2000) expresa que "No podemos enseñar lo que no sabemos, muchos

profesores no están adecuadamente preparados para enseñar a estudiantes étnicamente diversos”; su desconocimiento ha llevado a la generación de contenidos dentro del aula que terminan tergiversando o folklorizando la etnoeducación y/o minimizándola.

“La etnoeducación es para todos, independientemente de nuestro color de piel” (C1-E10-P2) por lo que “El docente debe tener la capacidad de diseñar e interpretar estrategias diversas, sin embargo, este es un proceso que necesita acompañamiento” (C3-E9-P9).

4.4.3 Educación en Contexto

Esta es una educación ajustada a las realidades sociales, económicas, culturales, enfocada a los imaginarios de los educandos, esta forma de acercar el conocimiento permite “que el estudiante aprenda en su entorno y su contexto, identifique esas necesidades; cuando él lo entiende y mira su contexto e identifica necesidades él va querer transformarlas” (C1-E11-P1). Además de lo anterior es importante precisar que, “cuando los conocimientos y habilidades académicos se sitúan dentro de las experiencias vividas y marcos de referencia de los estudiantes, son más personalmente significativas, tienen un mayor atractivo de interés y se aprende más fácil y exhaustivamente, como resultado, el rendimiento académico de los estudiantes étnicamente diversos mejorará”. Gay, G. (2000)

la educación en contexto tiene como tarea en primer lugar fortalecer el proceso de identidad, que el estudiante se reafirme en su pertenencia al grupo étnico y al lugar que habita, marcado por la cultura, sus condiciones sociales y geográficas que hacen sea un contexto distinto a otro y en segundo lugar propicia diálogos de saberes entre distintos, para que se

comprendan otras formas de existencias que permitan transitar hacia procesos de interculturalidad.

4.4.4 Pedagogía Dignificadora

“La pedagogía etnoeducativa debe dignificar a la persona, darle valor, darle respeto, identidad, darle familia y darle prestigio. En sí, todos los valores” (C1-E12-P3).

Puede decirse entonces, que la etnoeducación se comprende como una pedagogía dignificadora que busca trascender en los individuos y lograr en ellos que se haga carne la libertad, “como una acción social tendiente a la realización del ser humano” Freire, P. (1985) y a “generar esos procesos que vayan cambiando vidas, que vayan cambiando transposiciones o esos procesos o actividades que vayan como emancipando” (C1-E4-P4).

5. Discusión

5.1 Hacer, Saber y Ser, del Docente Etnoeducador en la Política Pública Etnoeducativa

En el caso de la política etnoeducativa y haciendo alusión al docente etnoeducador, como un factor esencial para el despliegue de la misma, es necesario que el docente cuente

con unas competencias que no solo se basan en su quehacer docente sino, que también pregunta por el ser, es decir el sentir del docente y su capacidad de identificación y comprensión del otro, lo cual da cuenta de su sensibilidad frente a estos temas que invitan cada vez más, a generar aperturas respetuosas en torno a la diversidad y generación de nuevos paradigmas en los procesos de educabilidad y de enseñabilidad.

Por otra parte, surge también la pregunta por el hacer y el saber del docente, es necesario que los docentes, comprendan que es lo que están haciendo en torno al abordaje de una política pública etnoeducativa y no menos importante que sepan cómo deben abordarla o implementarla para que esta cumpla con su misionalidad.

5.1.1 El Hacer del Docente Etnoeducador

En el hacer docente se identifican y analizan las distintas prácticas que desarrollan los docentes en su rol como etnoeducador, en este se concretan esas comprensiones que se adquieren en la lógicas del saber de un docente etnoeducador, las cuales son fundamentales a la hora de implementar la política etnoeducativa, es decir que si un docente etnoeducador no cuenta con la sensibilidad, las competencias académicas o empíricas etnoeducativas, difícilmente va a poder desarrollar una práctica pedagógica que pueda desplegar la misionalidad de dicha política en el aula de clases.

El apartado anterior, da cuenta de una de las falencias que presenta la política pública etnoeducativa en materia de despliegue, ya que los docentes al no contar con procesos formativos, presentan incapacidad para implementar pedagogías y didácticas que les permitan

gestionar esa aula diversa, aula que requiere unas lógicas distintas a las lógicas pedagógicas convencionales que se han venido desarrollando en la historia de la educación y que sin duda alguna han desconocido la necesidad de transformar la enseñanza y la educación como respuesta a la diversidad presente en el territorio.

En la línea de lo anterior, es necesario entonces que el docente tenga la capacidad de desarrollar pedagogías que les permita reflexionar en torno a un proceso etnoeducativo y a partir de esa reflexión y sumado a un proceso investigativo, diseñar didácticas que le permitan enseñar a los estudiantes diversos todo lo concerniente a lo etnoeducativo.

Las prácticas pedagógicas y las didácticas convencionales, deben transformarse para atender la etnoeducación y esto teniendo en cuenta que la etnoeducación propone el rescate del conocimiento empírico de las comunidades y la reivindicación y construcción del conocimiento científico de las mismas.

Teniendo en cuenta la reivindicación de saberes empíricos de las comunidades, es preciso hacer mención a algunas estrategias que las comunidades han venido desarrollando para transmitir sus saberes de generación en generación, que a la luz de la etnoeducación podrían denominarse como didáctica, ya que es un medio de enseñanza, siendo así, algunas de estas didácticas son el diálogo e intercambio de saberes, las historias de los sabedores, los cánticos, entre otros.

Se hace mención de lo anterior, para mostrar en primer lugar la necesidad que tienen el docente etnoeducador de saber acerca de los grupos étnicos y su forma de enseñar y/o acercarse al conocimiento, lo cual le implica capacitarse y en segundo lugar la necesidad de saber ajustar prácticas que sean funcionales a este proceso etnoeducativo a su entorno educativo.

Aquí cabe mencionar, también la capacidad que debe tener el docente etnoeducador de contextualizar la educación étnica, es decir, hacer uso de la educación en contexto, que para el proceso etnoeducativo habla acerca de retomar las realidades, propiedades, historias, culturas y procesos de desarrollo, para poder implementar didácticas y pedagogías en respuesta a la necesidad de cada territorio o comunidad.

Lo anterior, no quiere decir que se deben desarrollar pedagogías para cada grupo, no, al contrario, se alude a la capacidad que debe tener del docente, de ajustarlas al contexto donde desarrolla su labor educativa, ya que al no hacerlo hace que la educación se desarrolle de manera aislada de las realidades de los grupos y no aporte a generar procesos de desarrollo tanto en el individuo como en la comunidad.

En atención a la importancia de las didácticas y prácticas pedagógicas, hay que mencionar que estas deben apuntar a enaltecer y darle valía al conocimiento de cada uno de los grupos, lo cual se convierte en una estrategia que apunta a la erradicación de la discriminación en el aula, cada vez que cuando el estudiante percibe que todos los saberes son importantes, no hay lugar para minimizar y desconocer a el otro educando.

Por otro lado, es necesario que el docente etnoeducador, gestione espacios de aprendizaje innovadores y de interés para los educandos, la etnoeducación al proponer una educación diversa da pie a innovar en la forma de hacer en la práctica la educación, lo cual sencillamente puede partir de sacar al estudiante del aula de clase y hacerlo percibir su entorno, sus ríos, sus calles, los oficios, entre otros. Esto como una forma de relacionar la educación con el contexto desde la perspectiva de contextualizar la educación, pero también como una manera

de propiciar otros escenarios de enseñanza que sean más simbólicos, agradables y de recordación y valoración para los estudiantes.

Retomando lo anterior, cabe precisar entonces, que el saber docente debe propiciar en él, una faceta por decirlo camaleónica, que no sólo le permita adaptarse al contexto de cada grupo o territorio, sino, que también le permita hacer uso de la multiplicidad de saberes, formas de hacer y de pensar de cada grupo para hacer de la experiencia etnoeducativa un proceso significativo para el estudiante.

Este aspecto, también sugiere, la necesidad de generar construcciones colectivas promovidas por el docente, las cuales van a estar muy dirigidas desde el reconocimiento del etnoeducador como miembro de una comunidad y un territorio específico, también desde la cosmovisión que este tenga de su práctica, del qué, cómo y para qué de los procesos de enseñanza aprendizaje.

5.1.2 Saber del Docente Etnoeducador

En este precepto se agrupan todos aquellos conocimientos que debe tener un docente etnoeducador para poder abordar su práctica en despliegue de la política. Siendo así, se parte de la comprensión y apropiación que debe tener el docente en torno a la política, es imperante que ellos tengan claridad frente a los lineamientos y abordajes que proponen la norma, esto con el fin de no caer en el equívoco de desvirtuar la misionalidad de la política etnoeducativa y supeditarse nada más a un proceso de folklorización cultural.

En sentido de lo anterior, aquí se destaca el compromiso que deben tener los organismos encargados de dinamizar esta política, en este caso, el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación Departamentales y Locales certificadas, las cuales deben garantizar diversos procesos de capacitación que permitan que los docentes conozcan y apropien la norma. Del conocimiento y apropiación que el docente etnoeducador tenga de la política Etnoeducativa y los elementos constitutivos de esta, va a depender su adecuado despliegue y el éxito en los procesos generados con los educandos en procura de desarrollar competencias educativas en los estudiantes y reafirmar en ellos su identidad, su autonomía, su arraigo y su deseo de lucha y defensa por el territorio.

De igual manera y no menos importante, el docente etnoeducador debe conjugar a esos elementos normativos y de política pública con todo ese bagaje de conocimientos empíricos, que él como sujeto social perteneciente a un territorio específico, ha logrado construir a lo largo de sus experiencias de vida y de interacción con los otros y que le son útiles en el abordaje con estudiantes, pares docentes y con la familia y la comunidad misma en la cual se encuentran inmersos sus educandos.

El docente, además debe saber y tener siempre presente que su rol le permite cumplir una función de cohesión social, en donde a partir del despliegue de esa política etnoeducativas pone en constante interacción y diálogo a los actores del contexto (estudiantes, padres de familia y/o cuidadores, líderes y sabedores) en procura de lograr construcción y salvaguarda de su identidad y su saber cómo legado tradicional ancestral.

De acuerdo a lo anterior, la comprensión de la norma es fundamental para el docente, pero a este postulado hay que sumar la importancia que tiene el conocimiento científico y

empírico o como bien se ha nombrado, competencias académicas etnoeducativas para abordar la propuesta.

Siendo así, es necesario que el docente se forme académicamente y que esto le permita acercarse a las distintas praxis y epistemologías, con las cuales pueda construir nuevas pedagogías en respuesta a la diversidad que se vivencia en el aula.

Cabe mencionar, que las entidades competentes, Ministerio y Secretarías de Educación, deben ser las encargadas de generar estos procesos formativos y propiciar la participación de todos los docentes. Estas entidades deben asumir de manera eficiente y eficaz esta labor, ya que, el no hacerlo, ha generado procesos precarios etnoeducativos, en las instituciones donde se implementa, debido a que, en la mayoría de los casos, los docentes no tienen conocimientos ni competencias etnoeducativas, no conocen ni siquiera la historia de los grupos que atienden en torno a esta perspectiva y terminan improvisando contenidos que desfiguran la esencia de un proceso etnoeducativo.

La formación docente, debe ser un tema impajaritable en el proceso etnoeducativo, se necesitan docentes que pedagógicamente y haciendo uso de didácticas ajustadas, puedan contextualizar la etnoeducación a los diversos territorios, grupos o comunidades a los que se enfrenta en su labor.

Lo anterior, teniendo en cuenta que los Proyectos Pedagógicos, deben procurar promover modelos de educación incluyente y participativa, muy característica de las apuestas pedagógicas de los etnoeducadores, que desarrollan los proyectos desde los diferentes escenarios culturales y curriculares, por ello la planeación va más allá de la búsqueda de trasmisión de conocimientos, se caracteriza por situar las actividades y contenidos en los

problemas y situaciones propias de la vida cotidiana, lo cual le brinda un abanico de posibilidades de adquirir nuevos aprendizajes, tanto al maestro como al estudiante.

En este marco, lograr la comprensión de las prácticas diarias que entretujan la vida de los niños, niñas y adolescentes étnicamente diversos, sus vivencias, sus espacios, sus ocupaciones, posibilitan pensar y saber el territorio en donde se desenvuelven, lo cual facilita el acceso a los saberes fundamentales desde el aula y de esta manera abordar también la comunidad para apropiarse todo lo que ella brinda y luego conjugarlo y ponerlo a dialogar en clave de las construcciones y los agenciamientos colectivos.

El docente etnoeducador en despliegue de la política etnoeducativa, que se concretiza a partir de su práctica pedagógica diferenciada, imprime unos elementos particulares a los procesos que desarrolla en el aula de clase o fuera de ella y que constantemente genera reflexiones sobre su quehacer, ese que debe trascender la construcción y apropiación de conocimientos por parte de los chicos, a unas lecturas más amplias donde de manera crítica y reflexiva el estudiante evalúe e identifique las problemáticas del contexto, pero también esas que son globales y que lo afectan de algún modo.

5.1.3 El Ser del Docente Etnoeducador

Pocas veces se hace la pregunta por el ser, en este caso por el ser de un docente etnoeducador, por su humanidad y lo trascendental de esta condición para desplegar una política etnoeducativa que en su seno responde a unos saberes y conocimientos que están transversalizados por símbolos y misticismos propios de los pueblos afros e indígenas.

De acuerdo a lo anterior, el docente etnoeducador debe dar cuenta de un individuo sensible, con una amplia capacidad de comprender y atender no solo sus realidades sino las de sus estudiantes, de tal manera que se respeten las condiciones del otro en sus cosmovisiones, necesidades y sentires.

El etnoeducador, debe configurar su proceso de autorreconocimiento, e interiorización de su identidad, autonomía y capacidad de interrelacionarse con otros diversos, lo cual le permitirá tener claridad en torno a su pertenencia y los valores propios de su cultura para después poder enseñar y dialogar con el estudiante en perspectiva de procesos de interculturalidad.

La dimensión del ser, es en la que el docente etnoeducador debe prestar mayor relevancia, aunque complejo desde una perspectiva amplia e intangible; en este sentido, radicará su trascendencia, por lo que es necesario que se presente un interés consistente en una permanente coevaluación que conduzca a una autoevaluación constante y una concienciación de la importancia de la vigilancia de sus comportamientos, pues bien, recordemos que es él, el llamado a ser el guía de los estudiantes en el proceso etnoeducativo; este estado de conciencia le lleva a construir en él una capacidad crítica y reflexiva de sus entornos y conducirlo a planos colectivos en los que los individuos, sus educandos, se sientan reconocidos y partícipes en la construcción y reivindicación de otros saberes distintos.

El docente etnoeducador debe ser consciente del nivel de transformación que desde su quehacer puede generar a sus educandos, por tanto, sus competencias deben estar permeadas de sensibilidad para comprender las realidades humanas, sus necesidades y falencias propias y la

de sus educandos, con una alta capacidad de autocrítica, de deconstrucción y construcción propia.

De acuerdo con lo anterior, el docente debe estar preparado para asumir los distintos cambios que se dan en el marco de lo formativo, reconociendo que este no es un proceso estático y que necesita de toda su capacidad y apertura para adaptarse a las nuevas lógicas de una práctica pedagógica etnoeducativa.

Lo anterior, alude a la motivación que debe estar presente en el educador, es necesario que este, esté motivado por aprender, enseñar, transformar y finalmente motivado para generar procesos de emancipación en sus educandos.

Su deseo debe partir de generar procesos formativos que causen un impacto positivo en los demás; debe dar cuenta de la motivación constante hacia el logro de sus objetivos; de un individuo apasionado, con determinación a movilizar sensibilidades y a transformar la sociedad desde el aula de clases y sus entornos, trabajando paso a paso con pasión y determinación.

En síntesis de lo anterior, se habla que un docente etnoeducador, debe ser un sujeto emancipado, transformado, libre de todo prejuicio que atente, cosifique, invisibilice y desconozca la diversidad y particularidad de sus estudiantes.

Por todo lo anterior, es importante resignificar la labor del docente etnoeducador, desde una perspectiva del ser, que permita potencializar todas aquellas condiciones propias de su individualidad y relacionarlas con su quehacer, comprendiendo que el sistema educativo tradicional, no se interesa en generar procesos emancipatorios en los docentes que le genere un crecimiento personal, psíquico y social que le dé mayor sentido a su labor en la

transformación de la sociedad, y le permita mayor capacidad de comprender los otros diversos con los que trabaja y buscar generar en ellos herramientas que propicie la participación, la colaboración y la comprensión de sus realidades y la de los otros étnicamente diversas.

6.Conclusiones

Las prácticas pedagógicas etnoeducativas, deben centrarse en el ser, saber y hacer del docente etnoeducador, es decir, desde las lecturas que las comunidades tienen y la forma en que el maestro en su humanidad debe ser, saber y hacer en comunidad. El despliegue de la política etnoeducativa debe estar fundamentada en prácticas de reconocimiento, prácticas de transformación social etnodiferenciadas y el ser docente desde prácticas Etno- transformadoras.

El docente etnoeducador debe generar una práctica pedagógica etno-transformadora que propicie que el estudiante asimile su cultura y su realidad y le dé sentido a su existencia, esa práctica debe tener en cuenta a todos los actores y factores contextuales y debe llevar a cambiar aquellas realidades que generan inequidad o desigualdad, la pedagogía etnoeducativa debe ser una estrategia de solución a las necesidades específicas de determinada región; esto hace que la etnoeducación como pedagogía sea transformadora, liberadora y visionaria.

Dicha práctica lo debe llevar a ser un individuo con una gran capacidad de apertura y adaptabilidad a las nuevas lógicas sociales, de motivación e interés por el aprendizaje constante, sensible ante las diferencias humanas, capaz de resolver problemas y de mantenerse en equilibrio ante las diferencias, pues debe estar preparado para trabajar siempre con personas

diversas, a las que buscará a toda costa potencializar y emancipar, él debe ser un transformador social incesante, que comprende las lógicas e individualidades humanas.

Los maestros y maestras deben estar preparados para enfrentar el reto de desarrollar una educación desde un enfoque étnico, contar con competencias académicas etnoeducativas, adquiridas a través de procesos formativos que le ayuden a generar estrategias didácticas y metodológicas acordes a las necesidades contextuales de la población objeto en esta materia y más aun teniendo en cuenta que a través de la apuesta etnoeducativa se busca no solo reconocer el saber de otros grupos, si no que procura también fortalecer el arraigo y los procesos identitarios en la población, lo cual lleva a pensar en la necesidad de gestar prácticas y metodologías sensibles y más humanas que permitan generar diálogos entre los diversos grupos que convergen en el aula de clases.

Pese a que en el país se habla de política pública etnoeducativa, a partir de esta investigación se precisa que aún no se constituye una política, que defina unos lineamientos concisos para su desarrollo, a lo largo de este proceso se vienen desarrollando prácticas etnoeducativas aisladas en determinadas instituciones o adoptadas por docentes etnoeducadores sensibles frente a esos temas que bien buscan a partir de las mismas, ir transformados aquellas prácticas racializadas que han segregado esos otros, no solo desde su humanidad, sino también desde sus praxis y epistemes.

Es necesario entonces, que para que se den transformaciones de fondo en materia etnoeducativa, esta apuesta se consolide y haga parte de una agenda pública, política y social, es decir que haya una obligatoriedad en las instituciones gubernamentales y en cada uno de los

establecimientos educativos en torno a su implementación; la cual debe tomar como punto de partida la formación integral de los docentes.

La política etnoeducativa, además de las competencias académicas de los docentes, es decir de ese saber, también requiere de un docente visionario en temas diversos, que comprenda, que se reconozca en medio de la diversidad existente como un ser capaz de entender y reconocerse como parte de un todo, que le implica abstenerse de su visión sesgada del conocimiento único y absoluto y transitar hacia conocimientos diversos.

Este planteamiento permite entonces concordar que el despliegue de la política pública etnoeducativa a partir de la práctica docente debe estar transversalizado por prácticas de reconocimiento entre las partes involucradas, es necesario que se reconozca a los otros pero es de suma importancia el reconocimiento del yo, cada vez que en esta apuesta como se mencionó anteriormente, genera procesos identitarios y de autorreconocimiento, que parten inicialmente por el individuo y seguidamente repercute en el grupo en la medida en que se reconoce perteneciente a él.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta en el despliegue de la política, es la necesidad que tienen los actores involucrados en el proceso etnoeducativo, de agenciar todos los procesos derivados de este ejercicio, teniendo en cuenta que la etnoeducación debe propiciar el avance hacia una real garantía de derechos de los distintos grupos, a partir de la generación de escenarios de participación social y política que, de acuerdo a lo auscultado en esta investigación se da a partir de procesos de reconocimiento y autorreconocimiento del individuo y a la vez de la comunidad, teniendo en cuenta que cuando el sujeto o grupo se reconoce, hace

consciente las realidades y necesidades de su territorio y es capaz de generar propuestas o acciones en favor de transformar las realidades y generar procesos de etnodesarrollo.

En sentido de lo anterior, es importante mencionar lo trascendente que resulta el agenciamiento de los procesos etnoeducativos, por cuenta de los actores que intervienen en él y procuran la generación de transformaciones sociales etnodiferenciadas, indistintamente que estos estén vinculados de manera directa a las instituciones educativas o que confluyen en la comunidad educativa en calidad de líderes sociales o sabedores, que aportan a la construcción de conocimientos científicos a partir del saber popular y ancestral característico de los pueblos étnicamente diversos.

Finalmente, atendiendo a la fase propositiva, esta investigación establece unos etnotips que se dejan como material multimedia en el siguiente link: <https://youtu.be/G6zWzCTFiRk> y en él cual, se presentan una serie de lineamientos dados por los docentes, para tener en cuenta a la hora de desarrollar una práctica etnoeducativa.

Referencias bibliográficas

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>

Bastidas Acevedo, Miriam, Pérez Becerra, Francly Nelly, Torres Ospina, Julio Nicolás, Escobar Paucar, Gloria, Arango Córdoba, Adriana, Peñaranda Correa, Fernando. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111. Retrieved February 08, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072009000100011&lng=en&tlng=es.

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero de 2008. ISBN 978-987-1183-81-4 Pág. 29-45.

Castillo, E, (2008): “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), pp. 15-26.

Castro, C. (2014). En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (23), 180-206. Retrieved October 15, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-88862014000200010&lng=en&tlng=es.

Dacn_ ley_70_ de_ 1993-2 Ministerio del Interior _, 1993, Ley 70, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, Departamento Nacional de Planeación, disponible en: [http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos/DDTS_plan_integral_afro/LEY_70_1993_AFRO %5B1%5D.pdf](http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos/DDTS_plan_integral_afro/LEY_70_1993_AFRO%5B1%5D.pdf)

Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI, Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gay, G. (2002) Tomado de: Principales conceptos de Geneva Gay 2002. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839022000014349>

MEN. 2001 Cátedra de estudios afrocolombianos. Lineamientos Curriculares. Bogotá

Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://dx.doi.org/10.19053/01227238.5508>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y Pensamiento*, 24(46), 39 - 50. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>

Walsh, C (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26),102-113 ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>

Walsh. (2007). interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. Recuperado de: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.