



Universidad Nacional  
Abierta y a Distancia

**Sello Editorial**

# **NARIÑO TERRITORIO INTERCULTURAL. ETNOEDUCACIÓN, CULTURA E IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS DE NARIÑO**

Esteban David Piarpusan Pismac  
María Mercedes Rosero Sosa  
Alejandro Solarte Suárez  
Andrea Alejandra Burbano Mora  
Jaime Ernesto Paz Feliciano  
Mario David Jurado Agreda  
Juliana Carolina Bolaños Solarte  
Danny Alexander Daza Alvarado  
Carlos Andrés Corella López

## **Grupos de Investigación**

Etnoeducación y estudios étnico raciales semillero de  
Investigación: mingueros del sur, trenzando saberes culturales

# **NARIÑO, TERRITORIO INTERCULTURAL. ETNOEDUCACIÓN, CULTURA E IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS DE NARIÑO**

## **Autores:**

Esteban David Piarpusan Pismac

María Mercedes Rosero Sosa

Alejandro Solarte Suárez

Andrea Alejandra Burbano Mora

Jaime Ernesto Paz Feliciano

Mario David Jurado Agreda

Juliana Carolina Bolaños Solarte

Danny Alexánder Daza Alvarado

Carlos Andrés Corella López

## **Grupos de Investigación:**

Grupo de Investigación: Etnoeducación y estudios étnico-raciales

Semillero de investigación: Mingueros del Sur, Trenzando Saberes Culturales

## UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

**Rector**

Constanza Abadía García

**Vicerrectora académica y de investigación**

Leonardo Yunda Perlaza

**Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas**

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

**Vicerrector de desarrollo regional y proyección comunitaria**

Édgar Guillermo Rodríguez Díaz

**Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados**

Luigi Humberto López Guzmán

**Vicerrector de relaciones internacionales**

Myriam Leonor Torres

**Decana Escuela de Ciencias de la Salud**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

**Decana Escuela de Ciencias de la Educación**

Alba Luz Serrano Rubiano

**Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas**

Martha Viviana Vargas Galindo

**Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**

Claudio Camilo González Clavijo

**Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería**

Julialba Ángel Osorio

**Decana Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente**

Sandra Rocío Mondragón

**Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios**

**Nariño, territorio intercultural.  
Etnoeducación, cultura e identidad de los pueblos de Nariño**

**Autores varios**

**Grupo de Investigación:** Etnoeducación y estudios étnico-raciales

**Semillero de investigación:** Mingueros del Sur, Trenzando Saberes Culturales

**371.9**

**P581**

Nariño territorio intercultural. Etnoeducación, cultura e identidad de los pueblos de Nariño / Esteban David Piarpusan Pismac . . . [et al] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2019. (Grupo de investigación Etnoeducación y estudios étnico raciales. Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU)

ISBN: 978-958-651-698-3

e-ISBN: 978-958-651-699-0

1. ETNOEDUCACIÓN 2. INTERCULTURALIDAD 3. IDENTIDAD I. Piarpusan Pismac, Esteban David II. Rosero Sosa, María Mercedes III. Solarte Suarez, Alejandro IV. Burbano Mora, Andrea Alejandra V. Paz Feliciano, Jaime Ernesto VI. Jurado Agreda, Mario David VII. Bolaños Solarte, Juliana Carolina VIII. Daza Alvarado, Danny Alexander IX. Corella López, Carlos Andrés X. Título.

**ISBN: 978-958-651-698-3**

**e-ISBN: 978-958-651-699-0**

**Escuela de Ciencias de la Educación**

**Corrección de textos:** Marcela Guevara

**Diseño de portada:** Diana Fernanda Ávila

**Diagramación:** Paula Romero Echeverry

**Impresión:** Hipertexto – Netizen

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14—23

Bogotá, D.C.

Diciembre 2019.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons — Atribución — No comercial — Sin Derivar 4.0 internacional. [https://co.creativecommons.org/?page\\_id=13](https://co.creativecommons.org/?page_id=13).



# NARIÑO, TERRITORIO INTERCULTURAL.

## ETNOEDUCACIÓN, CULTURA E IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS DE NARIÑO

---



---

**Fuente:** ECEDU, Pasto CCAV, (2019). Estudiantes afronariñenses e indígenas de la Licenciatura en Etnoeducación

# RESEÑA

---

Existen cuatro aspectos fundamentales para comprender la etnoeducación indígena y afrodescendiente. El primero, la resistencia histórica indígena ante la presencia del otro con sus procesos colonialistas, evangelizadores y aculturizadores, un encuentro de dos historias que implicó tensión y entendimiento de lo que acontece; ahí está la verdadera génesis de la etnoeducación como el reconocerse en la diferencia y asumir ese papel a pesar de lo bárbaro que fue el encuentro; segundo, ante la barbarie eurocéntrica contra lo diverso, viene la mirada global de lo étnico.

Los procesos etnoeducativos cobran gran relevancia en la medida en que son ejes articuladores en la formación integral y continua de los grupos étnicos, enmarcada dentro del ambiente social y cultural como fundamento de la conservación, el crecimiento, la transmisión de valores culturales, de normas y de cosmovisiones entendidas como pilares de la identidad de los diversos pueblos, sin dejar de lado las tensiones que se han generado para consolidar la formación de etnoeducadores y las apuestas académicas que se han desarrollado en el departamento de Nariño, entendiendo como objetivo el fortalecimiento y construcción de los proyectos de vida que promuevan una dinámica permanente de transformación y mejoramiento integral de cada pueblo, etnia o comunidad.

A través de este texto los lectores tendrán la oportunidad de avizorar el movimiento y el trasegar que ha conllevado a consolidar los diferentes procesos etnoeducativos en Nariño, departamento que se caracteriza por tener población indígena, afrocolombiana y mestiza, lo que implica fuertes tensiones tanto a nivel político como educativo para lograr una educación que responda a las necesidades de las diferentes comunidades que cohabitan en esta región del país.

Los resultados obtenidos en estos procesos etnoeducativos con la alianza eficaz de nuestro ente educativo departamental y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia a través de su Escuela de Ciencias de la Educación en la Zona Centro Sur, respondieron a varios factores, entre ellos, el número significativo de docentes de la región que logra su profesionalización en etnoeducación, lo que permitió que esta propuesta tenga un nivel de proyección social y formativo para las comunidades afro e indígena del departamento de Nariño. De la misma manera, es fundamental el trabajo realizado por el equipo de profesionales que estuvieron a cargo de orientar y fortalecer la propuesta con su aporte conceptual y metodológico a través de un diálogo de saberes que permitió, a su vez, enriquecer en doble vía una visión de la etnoeducación, lo que da luces para seguir avanzando con miradas cada vez más asertivas y propositivas.



Así las cosas, el papel de la Licenciatura en Etnoeducación en la UNAD focaliza su accionar desde el fortalecimiento de la territorialidad, los procesos comunitarios y las pedagogías endógenas de las comunidades atendidas en el Convenio UNAD-Secretaría de Educación Departamental en el departamento de Nariño. Esto permite la generación de espacios desde donde se impulsa el objetivo de educar docentes para la paz y la reconciliación, partiendo de la necesidad de pensar la diferencia, enmarcada en los principios de tolerancia y respeto como principio para la construcción del país.

El ejercicio de la etnoeducación se reconoce como la posibilidad para que las comunidades afro e indígenas en el departamento de Nariño se permitan edificar procesos educativos en donde la diferencia sea el escenario para enriquecer los procesos socio-comunitarios en función de la (re)significación de los valores culturales que cada una de estas comunidades aporta para la creación de un país en donde la desaparición del conflicto interno abre el camino para el debate con respecto a las necesidades de fortalecer la cultura como plataforma para la renovación de la nación y la educación de la que bien podría ser la primera generación de niños y jóvenes que disfruten de una Colombia en paz.

La investigación de procesos de educación indígena y afro es un proceso colectivo que surge del diálogo intercultural afro e indígena; no obstante, en Nariño ha ocurrido un proceso valioso en el cual las comunidades étnicas le han apostado a sumarse a estas reivindicaciones de entendimiento del mundo desde la visión indí-

---

gena y afro. Se han ido al territorio a entender otra educación posible a través de las lenguas nativas, los mitos, la botánica, la agricultura nativa, la biodiversidad, la historia y las visiones. La deuda histórica que tiene la nación con los grupos étnicos ha sido asumida con responsabilidad por la UNAD en asocio histórico con la Gobernación de Nariño (2014-2019) concretando convenios para fortalecer a estas comunidades con procesos formativos que dejen como resultado la profesionalización de líderes visionarios indígenas y afro. La etnoeducación se ha institucionalizado y genera profesionales al servicio de las comunidades y a favor de la descolonización de las regiones.

Las experiencias académicas de los nuevos etnoeducadores afro e indígenas del departamento de Nariño a través de sus prácticas pedagógicas y proyectos de investigación han aportado y fortalecido la investigación, la potenciación de la cultura, el autorreconocimiento y la construcción y promoción de lo diverso. Los etnoeducadores son el puente de conciliación y reconocimiento entre la cultura y la educación pertinente. Con la etnoeducación se retoman las prácticas de las comunidades afro e indígena y se reactivan los referentes comunitarios, sabedores, parteras, abuelos o mayores y taitas, entre otros; el etnoeducador es el embajador de cultura que reivindica a otros sabedores. En ese sentido el etnoeducador es salvaguarda y potenciador de la diversidad bajo un cuidado ético de lo que se reproduce diverso en distintas lenguas, conocimientos, prácticas y experiencias de vida indígena y afro.

**Alejandro  
Solarte S.**

**Decanatura  
Escuela Ciencias  
de la Educación**

**Zona Centro Sur**



# CONTENIDO

## *PRESENTACIÓN*

**10**

## *CONCLUSIONES*

**116**

## *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

**118**

## *CAPÍTULO 1*

Experiencias académicas etnoeducativas

**14**

### *1.1*

Primer congreso pedagógico nacional de las comunidades  
negras en Nariño

**22**

### *1.2*

Proyectos educativos de las comunidades étnicas de Nariño

**24**

### *1.3*

Cultivando nuestro propio desarrollo con identidad para el  
buen vivir, viviendo bien en la Montaña

**24**

### *1.4*

Así caminamos con nuestros saberes, proyecto educativo de la  
comunidad INGA

**26**

## *CAPÍTULO 2*

Procesos comunitarios y etnoeducación

**30**

### *2.1*

Etnoeducación: ¿concepto o cosmovisión?

**32**

### *2.2*

La etnoeducación desde la visión comunitaria

**37**

## *CAPÍTULO 3*

Profesionalización de pueblos indígenas

**50**

### *3.1*

Contextualización

**53**

### *3.2*

Proceso académico

**54**

### *3.3*

Práctica pedagógica

**58**

### *3.4*

Trabajo de grado

**61**

## ***CAPÍTULO 4***

Profesionalización para comunidades afro

**64**

***4.1***

Contextualización

**67**

***4.2***

Proceso académico

**68**

***4.3***

Práctica pedagógica

**72**

***4.4***

Trabajo de grado

**75**

## ***CAPÍTULO 5***

Contexto actual de la etnoeducación en las comunidades étnicas de Nariño

**80**

## ***CAPÍTULO 6***

Hacia la gobernabilidad: gobierno local, territorialidad y etnoeducación

**88**

## ***CAPÍTULO 7***

Cultura académica y subjetividad en la formación de etnoeducadores

**98**

***7.1***

Construcción de una comunidad académica

**102**

***7.2***

Cuidado del etnoeducador-educado

**104**

***7.3***

Cuidar la lectura y la escritura

**106**

## ***CAPÍTULO 8***

Memoria y oralidad, una mirada desde los awá

**110**

***8.1***

Memoria y oralidad, una mirada desde los awá

**112**

# PRESENTACIÓN

---

*Nariño, territorio intercultural. Etnoeducación, cultura e identidad de los pueblos de Nariño* es el resultado de la investigación realizada en torno a la etnoeducación en el departamento de Nariño y que como objetivo plantea analizar la experiencia etnoeducativa en el diálogo intercultural de las comunidades afro e indígenas del departamento de Nariño. Esta investigación educativa y pedagógica pretende analizar desde el contexto la información proporcionada por los actores sociales, los procesos educativos y las dinámicas culturales que hacen parte de la realidad social y cultural de las comunidades étnicas del pacífico nariñense, por lo cual aborda el paradigma cualitativo que pretende más que caracterizar, analizar desde el contexto las dinámicas, dando relevancia a los aportes hechos por los actores, admitiendo lo subjetivo en las acciones cotidianas y permitiendo interpretar los fenómenos para dar significado a las prácticas cotidianas culturales de quienes habitan el territorio en la costa y la sierra del departamento de Nariño.

En el primer capítulo se describen experiencias académicas desarrolladas por comunidades étnicas a fin de evidenciar el reconocimiento de la educación propia a través de la etnoeducación, fundamentado desde los saberes propios y los proyectos educativos de las comunidades étnicas. En ese sentido, hace referencia al contexto de las experiencias etnoeducativas desarrolladas en el marco de las comunidades y que como resultado ha logrado aportar bases, no solo conceptuales sino también de reconocimiento, a la práctica de la etnoeducación en zonas distantes de los centros urbanos del departamento de Nariño.

En el segundo capítulo se identifica y reconoce que a través de los procesos comunitarios se evidencia una práctica etnoeducativa desde los saberes y conceptos que determinan la base cultural de cada una de las etnias que se muestran en el documento, en lo cual está implícita la visión comunitaria de la etnoeducación.

En el tercer y cuarto capítulo se enfatiza en la profesionalización de las comunidades afronariñense e indígena del departamento de Nariño; se refiere a un proceso que como objetivo fundamental coincidió con entregar las bases conceptuales para lo-

---

grar en las comunidades dinámicas apropiadas sobre cómo llegar a las poblaciones distantes de los centros urbanos y cabeceras municipales con el diseño de nuevas pedagogías y metodologías apoyadas en los saberes ancestrales que determinan un aprendizaje basado en alternativas para el desarrollo comunitario y de la región. Esto hace hincapié en la realidad contextual de la etnoeducación de las comunidades del departamento de Nariño, que por el momento no posee una política real para la implementación de una verdadera etnoeducación.

En el quinto capítulo se hace un análisis del estado educativo de estas comunidades, la influencia de actores armados y el papel del Estado en el reconocimiento de los derechos de estos pueblos.

Lo expuesto en el capítulo sexto, enfatiza en una descripción de la apuesta etnoeducacional, y cómo las organizaciones de base étnica (afro e indígenas) en Colombia trabajaron la reivindicación de una educación pertinente mucho antes de la consolidación de la Constitución del 91. Además de ello focaliza la importancia de los programas para comunidades étnicas y cómo la UNAD a través del programa de la Licenciatura en Etnoeducación, entra en escena nacional con un programa de carácter étnico que fortalece la formación de etnoeducadores desde de base comunitaria.

El capítulo siete muestra los retos de la educación étnica a partir de la generación de espacios pedagógicos particulares que cuestionen los modelos pedagógicos totalizantes propios de la modernidad. Para ello describe la necesidad de avanzar hacia una educación que reconozca las subjetividades propias de cada actor de la educación y que, a la vez, reconozca la diferencia y los discursos culturales.

En el octavo capítulo se describe la memoria y la oralidad como saberes propios de los awá, comunidad indígena ubicada en el pie de monte costero, que determina una de las posibilidades de aprender desde el entorno, alimentando de forma constante el hacer y aprender,

---

lo cual parte de las prácticas cotidianas y de la forma de ver el mundo, que se basa en la pervivencia de la cultura, a través de las dimensiones de la ciencia tradicional, como principio que da origen a la oralidad y que esta como palabra sagrada se convierte en educación.

Los procesos de educación propia, al relacionarse con la praxis académica, evidenciados en la subregión del Sanquianga (El Charco, La Tola y Santa Bárbara de Iscuandé), pretenden mostrar la realidad local como una construcción colectiva de identidad y de cultura que aporta desde su contexto el pensamiento propio construyendo una pedagogía comunitaria a partir de los aportes académicos como parte de la praxis en el ejercicio de la etnoeducación en el territorio. Al mismo tiempo, su relación con el entorno natural y el aporte desde el sentido de identidad (territorialidad) y las implicaciones en los procesos de educación desde las diferentes concepciones de división territorial o las llamadas subdivisiones que integran las dinámicas en el marco de la conformación de las comunidades en los territorios del pacífico nariñense. Esto asociado a la necesidad de reivindicación de la identidad del negro, lo cual implica el reconocimiento de su identidad desde su historia y el desarrollo de la región, desde una mirada diferente y su relación con la idea que se tiene sobre educación propia.

Comprender la etnoeducación desde esta visión contempla varios elementos como los procesos de resistencia histórica (reconocer las diferencias culturales que hacen posible la diversidad étnica y cultural en un territorio donde confluyen múltiples acciones y se construye la cotidianidad), la cual está marcada por las diversas manifestaciones de la realidad política, social, económica y cultural, poniendo como precedente la etnoeducación como forma de reivindicación de la cultura afro e indígena del departamento de Nariño.



**Fuente:** ECEDU, CCAV Pasto, 2017. Estudiantes afronariñenses del municipio de Policarpa, beneficiarias del proyecto de profesionalización



# CAPÍTULO

## EXPERIENCIAS ACADÉMICAS ETNOEDUCATIVAS



Las comunidades indígenas son poseedoras de una cultura y una cosmovisión propia; ellas a lo largo de la historia han evitado que el resto de la sociedad vulnere sus derechos. En este sentido, exigen respeto por sus formas propias de organización territorial y gubernamental, su mecanismo de administración de justicia y su forma de entender la espiritualidad, la mitología, las costumbres de pensamiento y su educación.

Una de las estrategias que implementan las comunidades indígenas para propender por el cumplimiento de sus derechos y salvaguardar sus costumbres es la organización en grupos legales y reconocidos socialmente. Así, por ejemplo, en el departamento de Nariño dichos grupos étnicos se encuentran organizados en resguardos indígenas, en parcialidades indígenas y en territorios no delimitados geográficamente.

En el departamento de Nariño se distinguen siete pueblos indígenas: los pastos con 132 000 habitantes (77.32%), los awá con 26 800 (15.69%), los eperera siapidara con 4500 (2.63%), los quillasinga con 4008 (2.34%), los inga con 3041 (1.78%), los cofán con 160 (0.093%) y los nasa con 119 (0.07%) (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 21). Estos pueblos conforman organizaciones que actualmente se organizan en 71 resguardos legalmente reconocidos que reciben recursos del Sistema General de Participaciones y que están distribuidos en 24 municipios del departamento. Se encuentran además 17 resguardos en proceso de reestructuración para la clarificación de sus títulos coloniales, 23 en proceso de constitución y 28 han solicitado el proceso de ampliación, según los criterios que define la Ley 160 de 1994 (Gobernación de Nariño, 2016, p. 35).

El 70% de la población total del departamento habita en el sector rural, confirmando así la ruralidad del departamento de Nariño y su dependencia de la economía del sector primario (DANE, 2005). Las múltiples agresiones que sufren las comunidades étnicas en el contexto de Nariño por parte de actores armados como las bandas criminales, los grupos residuales de procesos de desmovilización tanto de autodefensas como de guerrillas, las bandas de narcotraficantes e incluso los agentes del estado como las fuerzas militares y policia-

les, revelan la necesidad de volver la mirada sobre las condiciones y alternativas para salvaguardar el territorio étnico desde esfuerzos interinstitucionales que permitan la consolidación de procesos de formación y profesionalización de las comunidades étnicas en un departamento que se encuentra dividido en un total de 13 subregiones (Sanquianga, Pacífico Sur, Telembí, Piedemonte Costero, Obando, Sabana, Abades, Occidente, Cordillera, Centro, Juanambú, Río Mayo y Guambuyaco), las cuales contienen a su vez un total de 61 municipios que van desde las estribaciones con el territorio amazónico, pasando por la zona andina nariñense y culminando su extensión con el pacífico colombiano, el cual hace parte del denominado Gran Chocó Biodiverso (Gobernación de Nariño, 2016).

**Mapa 1.** Subregiones del departamento de Nariño



**Fuente:** Planeación departamental – Gobernación de Nariño (2016)

**Mapa 2.** Municipios con presencia de comunidades indígenas

**Fuente:** Planeación departamental – Gobernación de Nariño (2016)

Para el caso de la población afronariñense, esta se encuentra agrupada en su mayoría en nueve municipios y organizada en consejos comunitarios (Consejo Comunitario Veredas Unidas, Consejo Comunitario Satinga, Consejo Comunitario Sanquianga, Consejo Comuni-

tario Patía Viejo, Consejo Comunitario Manos Amigas del Patía Grande, Consejo Comunitario la Amistad, Consejo Comunitario Progreso del Campo, Consejo Comunitario el Progreso y Consejo Comunitario de Acapa) a quienes se encomienda el establecimiento del orden administrativo del territorio y la planeación del mismo, como instancias máximas de la administración de los denominados territorios colectivos, unidades territoriales tituladas a los pueblos afrodescendientes a través de la normativa nacional Ley 70 de 1993.

**Mapa 3.** Municipios con presencia de población afro en el departamento de Nariño



**Fuente:** UNAD CCAV Pasto, 2020

La población indígena se encuentra distribuida en cabildos y resguardos los cuales se localizan principalmente en sectores rurales del departamento. En las siguientes tablas se pueden identificar los principales territorios colectivos para comunidades afro e indígenas existentes en el departamento de Nariño.

**Tabla 1.** Relación de resguardos indígenas y consejos comunitarios en el departamento de Nariño

<b>Municipio</b>	<b>Resguardo/cabildos indígenas -CI-</b>
<b>Ricaurte</b>	Alto Albi, Chimbagal, Chinguirito Mira, El Gran Sábalo, El Sandé, Gran Rosario, Guachavez, Guelmambi Bombo, Hojal La Turbia, Honda Río Guiza, Inda Guacaray, Integrado la Milagrosa Cuaiquer Viejo, La Faldada, La Turbia, Nulpe Medio Alto Río San Juan, Nunalbi Alto Ulbi, Palmar Imbi, Palmar Medio Imbi, Piaguambi Palangala, Pialapi Pueblo Viejo, Pipalta Palbi Yaguapi, Pulgande Campo Alegre, Quejuambi Feliciano, San Juan de Mayasquer, Santa Rosita, Saunde Guiguay y Vegas Chagüí Chimbuza.
<b>Ipiales</b>	Aldana, Aldea De María, Carlosama, Chiles, Colimba, Gran Cumbal, Gran Tescual de Puerres, Guachaves, Guachucal, Inchulchala, Ipiales, Males, Mayasquer, Muellamues, Mueses, Panán, Pastas y Yascual.
<b>Olaya Herrera</b>	Cabildo Integrado Tachitrua Del Charco, Cabildo Integrado Vuelta El Mero, Nueva Floresta, Quebrada Grande, San José Bacao, San Juan Pampon La Tola, Sanquianga, Tachitrua del Charco y Turbio Bacao
<b>Pasto</b>	Awá, Cabildo Indígena de Genoy, Cabildo Indígena Quillasinga de Obonuco, Cabildo Indígena Quillasinga del Territorio de Mocondino, Chiles, Eperara Siapiadara e Inga Aponte.

## Municipio Consejos comunitarios

### Barbacoas

Agricultores del Patía Grande, Alejandro Rincón del Río Ñambi, Brisas del Alto Telembí, El Bien del Futuro, Catangueros, El Progreso, Integración del Telembí, La Amistad, La Gran Minga, La Nueva Alianza, La Voz de los Negros, Manos Amigas del Patía Grande, Manos Unidas Del Socorro, Unión Alto Guelmambi, Nueva Alianza, Renacer Campesino, de La Comunidad Negra Renacer Telembí, La Gran Unión, Bajo Río Guelmambi, Unión Barbacoas, Unión de Cuencas Isaguapí y Unión el Patía Viejo.

### Policarpa

Menor de Sánchez, Menor Displayado, Para el Desarrollo Integral de las Comunidades Negras de la Cordillera Occidental de Nariño y Cauca -Copdiconc- y Menor de la comunidad de Fenicia.

### El Charco

Esfuerzo Pescador, Río Iscuandé, Alto Río Sequihonda, Bajo Tapaje Cuenca Río Iscuandé, El Libertador, Esfuerzo Pescador, Integración Medio Tapaje, La Esperanza, La Tribuna, Libertador, Playas Unidas, Pro Defensa Río Tapaje, Promingas Tapajeñas, Punta Mulatos, Tribuna del Pueblo, Unicosta, Unión y Lucha y Unión Tajjeña.

### Olaya Herrera

Gualmar, Odemap Mosquera Norte, Odemap Mosquera Sur, Punta Mulatos, Río Patía, Viejo Roberto Payán, Río Sanquianga, del Río Satinga y Unión Patía Viejo.

### Tumaco

Río Patía Grande Sus Brazos y Ensenada Acapa, Alto Mira y Frontera Bajo Mira y Frontera, Cortina Verde Mandela, del Río Imbilpi, del Carmen, La Nupa Del Río Caunapi, de mis Ancestros Río Mejicano, Rescate las Varas, Unión Río Rosario, del Río Tablón Dulce, del Río Tablón Salado, Unión Del Río Caunapi, Unión Río Chagüi, Veredas Unidas por un Bien Común y Red de Consejos Comunitarios del Pacífico -Recompas-.

## 1.1

### **Primer Congreso Pedagógico Nacional de las Comunidades Negras en Nariño**

En 1992 se realizó en el Municipio de Tumaco (Nariño) el “Primer congreso pedagógico nacional de comunidades negras”, que tuvo la participación de experiencias etnoeducativas de la mayoría de las poblaciones afrocolombianas, en el cual se enfocaron en discusiones conceptuales sobre la etnoeducación pensada desde la perspectiva de las comunidades afro. El congreso se constituyó en el primer espacio académico en el contexto nariñense en el que se desarrollaron debates sobre el quehacer educativo de los pueblos afro, iniciando una movilización de las comunidades en torno a la reglamentación del Artículo transitorio número 55 de la Constitución Política; este desarrolla el derecho de propiedad colectiva de tierras baldías en zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, con la cual se origina la Ley 70 de 1993.

Muchas de las experiencias académicas tuvieron su inicio en la década de los 80 con una clara intención por parte de las comunidades de apostarle a la construcción de escenarios educativos pertinentes a su realidad social, territorial y cultural a partir de un modelo educativo alternativo, que hasta ese momento no se conocían como etno educativos.

Con apoyo del Ministerio de Educación, en el año 1995 se desarrolló en la costa pacífica nariñense un proceso de sensibilización a comunidades y maestros en torno a la identidad, el territorio y la educación. Esta estrategia estuvo acompañada de los líderes sociales y comunitarios de la región, quienes son los principales promotores de los derechos étnicos de la comunidad. Estos procesos coinciden con el fortalecimiento organizativo de las comunidades y con la conformación de los primeros consejos comunitarios que fueron reglamentados en el Decreto 1745 de 1995.

A partir de 1998, se realizó en todos los municipios de la costa pacífica nariñense la socialización del documento “Lineamientos generales para la aplicación de la cátedra de estudios afrocolombianos en el sis-

---

tema educativo”, respondiendo a las directrices del Decreto 1122 que reglamenta el Artículo 39 de la Ley 70 de 1993. Finalmente, en los años 1999 y 2000 se contrataron organizaciones sociales para la asesoría de las instituciones educativas en la formulación de su Proyecto Etnoeducativo Comunitario. Estas experiencias se constituyeron en los inicios de la construcción de una política etnoeducativa para las comunidades afro de Nariño. (Gobernación de Nariño, 2013).

En este marco, a partir de 2004, las comunidades afronariñenses con apoyo de World Wildlife Fund (WWF) construyeron el proyecto Hacia un sistema de educación propia en la costa pacífica de Nariño. Para este evento se tuvo la participación de todos los niveles del gobierno, en un evento desarrollado el 22 de junio de 2004 con representantes del Ministerio de Educación.

Para el año 2006, se organiza y crea la Mesa Departamental de Etnoeducación Afro mediante Decreto 1690. En este órgano colegiado se retoma la discusión del proyecto educativo para la población afro residente en la zona de la cordillera del departamento de Nariño, caso de los municipios de Leiva, el Rosario, Cumbitara y Policarpa. Esta Mesa se constituye en una instancia de concertación entre las comunidades negras del departamento de Nariño y las autoridades educativas nacionales, regionales y locales. También se conforma por un delegado de cada municipio con población afro, funcionarios de la secretaría de educación departamental de la gobernación, delegados de las organizaciones sociales y consejos comunitarios en los temas de educación.

Resultado de las discusiones y posteriores acuerdos, en el año 2009, los delegados del Ministerio de Educación acordaron con los representantes de la Mesa la construcción del proyecto etnoeducativo de las comunidades negras de Nariño. Este proceso se prolongó hasta el año 2013 después de un desarrollo de tres fases: la primera, un diagnóstico del estado de la etnoeducación en Nariño; la segunda, la construcción de un modelo pedagógico desde las prácticas pedagógicas y la tercera, la construcción de didácticas comunitarias etnoeducativas. Como resultado de este trabajo se obtuvo la base del Proyecto Etnoeducativo Nariñense (PRETAN), documento modelo pedagógico de educación cultural de las comunidades afro.



## 1.2

### **Proyectos educativos de las comunidades étnicas de Nariño**

Las comunidades indígenas y afro del departamento de Nariño se han inmerso en el contexto de generar transformaciones sociales positivas desde el fortalecimiento de una educación que responda a su cosmovisión e identidad cultural. De esta manera y apoyados por organizaciones sociales y entes gubernamentales, diferentes comunidades han elaborado sus proyectos educativos desde un enfoque comunitario que involucre las dimensiones del desarrollo humano en total armonía con su contexto territorial.

Estas experiencias educativas han marcado un inicio para fortalecer la etnoeducación respetando su tradición humana, social y cultural; es así como las comunidades indígenas de los pueblos awá, inga y afro han diseñado sus proyectos educativos comunitarios (PEC), que inciden de manera positiva en la reconstrucción de su identidad colectiva y en la resignificación de su visión de educación propia. A continuación se analizarán algunos de los proyectos elaborados por estas comunidades.

## 1.3

### **Cultivando Nuestro Propio Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir, Viviendo Bien en la Montaña**

Este es el título del proyecto educativo comunitario elaborado por la comunidad awá, perteneciente al resguardo indígena El Gran Sábalo, territorio colectivo de esta comunidad localizado en el municipio de Barbacoas en el departamento de Nariño. Este PEC fue diseñado por la Institución Educativa Técnica Agroambiental Bilingüe Awa-IETABA

El proyecto educativo liderado por la IETABA fortalece en los estudiantes la preservación de los valores culturales del pueblo awá sin

dejar a un lado las capacidades humanas y el proceso de aprendizaje en la formación técnica agropecuaria y bilingüe.

El PEC permitió realizar un diagnóstico integral de las dimensiones educativas impartidas a los estudiantes, las fortalezas y las oportunidades para desarrollar una enseñanza de calidad con recursos del medio. El documento se desarrolla en tres capítulos: En el primero se hace una descripción del contexto, la cosmovisión y el equilibrio armónico del inkal-awá (hombre de la montaña) con los seres espirituales, del reconocimiento del territorio como centro de vida, del análisis de las prácticas ancestrales de siembra, cosecha, cacería y pesca ligadas a la espiritualidad (que han perdurado por siglos pero que están en peligro de desaparecer por la situación humanitaria que hace más de una década ha generado nuevas formas de relacionarse dentro del territorio awá), de las prácticas agrícolas y de la adquisición de alimentos propios de la selva, afectando sensiblemente la soberanía alimentaria.

En el segundo capítulo se enfatiza en los procesos institucionales de la IETABA: la misión, visión, huella institucional y un diagnóstico interno, haciendo posible determinar las líneas de trabajo y el horizonte institucional y comunitario para el logro de los objetivos, principios e indicadores propuestos en relación con la inclusión, la permanencia y el éxito en el aprendizaje escolar.

Finalmente, en el tercer capítulo se desarrolla la propuesta técnica del proyecto educativo comunitario denominado *Cultivando nuestro propio desarrollo con identidad para el buen vivir, viviendo bien en la montaña*, en el cual se describen las características socioculturales para desarrollar todo tipo de aprendizajes que combinan los conocimientos científicos, culturales, familiares y tecnológicos con los saberes propios de los estudiantes.

La metodología que se desarrolló en el proyecto se basa en el contexto de la etnociencia, concepto antropológico que enfatiza en la conocimientos propios y saberes tradicionales de las comunidades étnicas y su avance, que hace referencia a la integración de las distintas áreas del conocimiento a través de la aplicación de la teoría

integrada de las ciencias. Se considera que la modalidad escolar debe enfocarse en recuperar el papel de la familia como responsable inmediata de la formación integral de la persona. Se considera, igualmente, que los responsables de la formación como los orientadores educativos (docentes) deben ser personas con vocación, formación y preparación científica para orientar y guiar la educación de los miembros de la comunidad. (IETABA, 2013)

Esta iniciativa educativa propia del pueblo awá tuvo el apoyo del gobierno departamental, quien brindó el soporte necesario para sacar adelante este proyecto, que es uno de los principales modelos educativos exitosos en las comunidades de Nariño con el cual se establece como interés prioritario la atención educativa del pueblo indígena awá por mantener características sociales, culturales y lingüísticas propias y de esta manera fortalecer la pervivencia cultural a través de la implementación de programas, proyectos y estrategias acordes con su realidad y las necesidades de desarrollo de su territorio.

## 1.4

### **Así caminamos con nuestros saberes, proyecto educativo de la comunidad inga**

La comunidad indígena inga del resguardo de Aponte, localizada en el municipio del Tablón de Gómez del departamento de Nariño, le apuesta al fortalecimiento de la educación propia a partir de estrategias pedagógicas y lúdicas que permitan la pervivencia de su lengua y su identidad; es así como los procesos etnoeducativos deben empoderar y contextualizar los elementos fundamentales su cultura. En primer lugar, garantizando la socialización en el contexto y, en segundo lugar, tomándolos como referentes para la comprensión y apropiación de elementos de otras culturas. De esta manera se construyen argumentos, se asumen posiciones, se hacen aportes, se actualiza permanentemente la cultura y se construye arraigo, pertenencia.

En el año de 1986 se crea el Instituto Departamental Agropecuario Indígena de Aponte, institución que fue modificada por la Reso-

.....

lución N° 489 de mayo 26 de 2004, cuya denominación actual es Institución Educativa Agropecuaria Inga de Aponte. La institución ofrece una educación propia basada en los principios del mandato integral de vida y orientados por la espiritualidad; allí se brindan espacios para compartir conocimientos, pensamientos y experiencias de vida que conlleven a desarrollar procesos organizativos dentro del territorio como comunidad Inga de Aponte. Esta institución desarrolla sus principios desde el pueblo Inga de Aponte, asumiendo un proyecto de vida personal y comunitario, donde se deben vivir responsablemente los valores culturales desde la convicción personal y el respeto al ejercicio responsable de la libertad de los estudiantes, docentes y padres de familia (Institución Educativa Agropecuaria Inga de Aponte, 2015).

En el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional y la Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP) suscriben el Convenio 455 con el cual desarrollan la política etnoeducativa para el pueblo inga en el cual tuvo participación el resguardo de Aponte. Este proyecto etnoeducativo intercultural hace parte del Plan Integral de Vida “Es el camino que la comunidad proyecta y orienta el soñar” (p. 11). Este plan, denominado *Andando juntos recreamos nuestros saberes en armonía con Nukanchipa Alpa Mama*, tiene como objetivo principal el fortalecimiento como pueblo indígena que hace aportes desde su cultura y cosmovisión a otras culturas. Este documento se convierte en una herramienta importante como eje orientador de los etnoeducadores, con el cual forman unidad ideal para el desarrollo conceptual desde la práctica pedagógica (Ministerio de Educación Nacional, 2009)

Esta experiencia etnoeducativa se construyó bajo cuatro ejes que buscan recrear la relación del inga con su territorio y la diversidad, construir pertenencia, autonomía y consolidar unidad territorial, cultural y de pensamiento.

El primer eje, Territorio y cosmovisión, tiene como propósito principal el fortalecimiento identitario desde la cosmovisión a partir de la relación del Nukanchipa Alpa Mama (hombre) en la chagra. Estos conocimientos se nutren de disciplinas como la antropología, la

geografía, la geopolítica, la economía, la matemática, la geometría y el arte. A partir de ello se pretende la construcción de calendarios solares, la soberanía alimentaria, la clasificación de suelos, el inventario productivo y el diseño y desarrollo de proyectos que fortalezcan las competencias de los estudiantes.

El segundo eje, Lenguajes y significado, se desarrolla desde todos los proyectos y específicamente con los de arte y tecnología, pensamiento matemático, idioma inga, otros idiomas y lenguajes propios y apropiados por su cultura. Su objetivo es fortalecer la función socializadora de la lengua inga desde la oralidad y el bilingüismo como pilares fundamentales en la reconstrucción de su lengua nativa.

El tercer eje, Espiritualidad y medicina ancestral, determina la apropiación y actualización de los saberes de la medicina de uso cotidiano dentro de la cultura inga. El desarrollo de este eje debe garantizar que la medicina, la ceremonia de *ambiwaska* (planta sagrada de yagé) y todos los conocimientos ancestrales relacionados perduren y se recreen desde nuestra existencia, desde nuestro ser como particularidad y colectivo. Metodológicamente se propone este eje desde

---

dos ámbitos: uno de manejo especializado y otro de manejo cotidiano. El primero de ellos a cargo de los *sinchikuna* (médicos tradicionales) o *iachagkuna* (sabedores) y el segundo a cargo de especialistas, mayores, mayoras y las personas (*runakuna*), en general. (MEN, 2009).

Finalmente, el cuarto eje, Organización social, direcciona su objetivo primordial hacia fortalecer la identidad y pertenencia y con ello internamente la unidad y el control social del pueblo inga. Externamente busca construir relaciones equitativas con el Estado y la cultura mayoritaria e igualmente descifrar la mirada de los otros sobre nuestra cultura y territorio y los referentes desde los cuales se establezcan relaciones para de esta manera identificar la apropiación de saberes de otras culturas y facilitar el acceso a actividades comerciales, industriales y el desempeño en diferentes áreas o profesiones.

Este proyecto educativo comunitario le apuesta a la formación de etnoeducadores involucrados en procesos investigativos que fortalezcan la identidad cultural de esta comunidad. Así mismo, se hace necesario rescatar el proceso histórico que han alcanzado para el rescate de la memoria histórica y la resignificación social, cultural, educativa y ambiental del pueblo inga.



# **CAPÍTULO**

## PROCESOS COMUNITARIOS Y ETNOEDUCACIÓN



## 2.1

### **Etnoeducación: ¿Concepto o Cosmovisión?**

Para indagar sobre los procesos comunitarios que inciden en la formación etnoeducativa de la población afro e indígena en el departamento de Nariño es preciso detenerse en el análisis del concepto de etnoeducación.

La etnoeducación ofrece desde el siglo XX una categoría de análisis importante para analizar las dinámicas, tensiones y transformaciones de lo que ha acontecido en torno a la educación para grupos étnicos en el país porque incluye al menos el diálogo entre dos sectores muy importantes para la sociedad colombiana, como es la visión del Estado y los grupos étnicos en torno a lo que es la educación y su sentido en el interior de las comunidades, representaciones diferentes y pocas veces confluentes.

El concepto de etnoeducación es valioso porque su análisis refleja las diferencias en pensamiento entre las diversas culturas y evidencia cosmovisiones y metodologías distintas que vale la pena considerar en los análisis étnicos. Autores estudiosos del tema como Axel Rojas y Elizabeth Castillo, citados en este capítulo, afirman que alrededor de lo etnoeducativo existen varias tensiones por la naturaleza de los actores involucrados en ella, fundamentalmente entre las posturas que consideran a la educación para grupos étnicos una política pública para implementar, mientras que los actores comunitarios la consideran holísticamente, una historia de lucha donde prevalece el carácter subjetivo, su enorme sentido, e incluso, una forma de vida.

Los diferentes análisis en torno a la educación para grupos étnicos también dejan observar que el problema no solo se evidencia en la disparidad de comprender lo que la etnoeducación es, sino en qué tanto los aparatos burocráticos legítimos del Estado como su institucionalidad no tienen los medios o el conocimiento para viabilizar los avances en torno a la etnoeducación que se establece desde la Constitución Política de Colombia, el Decreto 804 de 1995 y demás

avances normativos que pretenden materializar este derecho. Así las cosas, la institucionalidad que responde a temas étnicos deja entrever que se resiste o desconoce cómo desarrollarlos.

La educación para grupos étnicos es nombrada y reglamentada en medio de lenguajes burocráticos, ajenos a las comunidades étnicas y propios de la educación oficial; en tal sentido, es paradójico observar que aquellos procesos de reconocimiento de la diferencia cultural en Colombia han promovido la incorporación a aquellas lógicas que, al menos, las luchas indígenas han cuestionado y siguen cuestionando, dejando notar rezagos de maneras de gobernar impregnadas del indigenismo, mientras que por otra parte se deja notar un reclamo creciente en torno a una ideología autónoma que exigen las comunidades étnicas, como lo deja notar esta definición de etnoeducación por parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en los inicios de la construcción de lo que se entiende por etnoeducación:

(...) un proceso de vida, que involucra no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, en la capacidad de articularse como individuo a un colectivo y sentirse participante de un proceso integral y proyectarse hacia condiciones de vida más dignas. (Rojas y Castillo, 2005, p. 82).

También se debe considerar que cuando se materializa la etnoeducación en política pública, muchas de las organizaciones sociales se separan del concepto de etnoeducación pues consideran que tanto la definición como los mecanismos estatales para viabilizarla no los representan. La diferencia entre las representaciones de lo que es la etnoeducación entre las organizaciones étnicas y el Estado, que la considera una política pública para negociar y aplicar, hace que fracciones del movimiento indígena, especialmente, no comulguen con esas transformaciones y retomen conceptos como el de la educación propia, otorgándole el papel de pilar fundamental de los conocimientos, saberes y valores del ser indígena: “esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos” (Jiménez, 2001, p. 2).

Otro punto para considerar es que tampoco se puede hablar de un solo concepto de etnoeducación para las diferentes comunidades étnicas pues si existen diferentes matices interpretativos incluso dentro de los mismos grupos indígenas, aún más serán las diferencias entre otros colectivos étnicos; así las cosas, los afrodescendientes consideran otros aspectos dentro de la etnoeducación.

El debate entre las consideraciones de lo que es la etnoeducación radica en las representaciones de lo que se considera debe ser, tanto para el Estado como para las comunidades étnicas. El separarse de ese simbolismo, sentido holístico e integral que consideran los grupos étnicos en la etnoeducación y entrar a elaborar, reelaborar y negociar los conceptos por parte del Estado hace levantar aún más fuerte la voz de protesta de las organizaciones étnicas, repudiando esas prácticas de cooptación, negociación, integración y resignificación de contenidos que el Estado sigue practicando cuando se trata de gobernar a la alteridad:

La etnoeducación ha funcionado como una sombrilla, es decir, como una cobertura para prácticas completamente distintas. Ha servido en el caso de la Guajira para implementar la Escuela Nueva, en el caso de Putumayo para prácticas parecidas, en la Amazonía para evangelizar. Ha servido igualmente para las propuestas del Cauca; incluso ha servido como cobertura para comunidades tan anti-escolares como las de la Sierra Nevada. Y se llama etnoeducación porque es educación para indígenas. (Houghton, 1998, p. 57)

La etnoeducación que surge desde las reivindicaciones indígenas fue extrapolada por la acción estatal a las comunidades étnicas presentes en el territorio colombiano, lo cual exigió la organización de la representación de la comunidad negra, que fue reglamentada con la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en 1998 en los que, en contraste con los procesos de etnoeducación indígena, las comunidades negras establecen un proceso de difusión y promoción de los elementos culturales ancestrales afro por parte de la sociedad colombiana y así se reconozcan los aportes a la

.....

cultura e historia del país mediante un proceso educativo en todos los niveles; es decir, que pedagógicamente incluye al conjunto de la sociedad sin presentarse etnocentrada: “la etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación” (Mosquera, 1999, p. 25).

Sin embargo, por problemas de legitimidad y aplicación de la etnoeducación en Colombia, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es aún marginal en consideración con el conjunto del sistema educativo.

La etnoeducación no es un concepto estandarizado; tiene que ver con las particularidades de cada etnia, sus procesos y prioridades históricas. En tal sentido la importancia de la educación étnica va a significar la representación social que en ella se vea y el valor que se le otorgue desde cada cultura, contexto y cosmovisión.

(...) más que todo con la identidad de cada uno de los pueblos que nos identificamos en cada uno de los rincones de Colombia, porque cada pueblo es diferente pero hay cosas en las que tenemos similitudes en el sentido en el que manejamos muchos procesos, por ejemplo, las enseñanzas de nuestros mayores, puede ser un poquito que cambia el idioma o en la forma que hablamos, pero en el sentido de pensar todos estamos defendiendo los procesos de identidad, medio ambiente y todo o que tiene que ver con usos y costumbres dentro de nuestros resguardos; creo que la etnoeducación debe fijarse un proceso bien claro en el sentido de usos y costumbres, de medio ambiente y de todo lo que tiene que ver con procesos, identidad que vienen desde nuestros mayores. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Pasto -Nariño)

A este panorama se suman un conjunto de reformas de corte neoliberal implementadas a partir del año 2000 en el territorio colom-

biano, las cuales afectan de manera definitiva la impartición de educación nacional, como es el caso de la Ley 715 que se basa en criterios de ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad y eficiencia institucional que pretenden estandarizar la educación mediante una serie de procesos de reorganización en la prestación del servicio educativo, dando la espalda a experiencias etnoeducativas propias de comunidades indígenas y afro, las cuales venían reclamando procesos contrarios de especificidad educativa de acuerdo con sus cosmovisiones, historias y particularidades y así continuar con sus procesos pedagógicos.

La etnoeducación no ha logrado incorporarse como elemento constitutivo de la práctica institucional en el sector responsable de la política educativa y la coexistencia de un sistema de educación pública nacional, por un lado, y un sistema educativo para grupos étnicos, por otro, lo que genera diversas dificultades para el cumplimiento de sus objetivos. Las acciones institucionales de los programas de etnoeducación están insertas en las lógicas de funcionamiento burocrático bajo criterios como los de modernización y racionalización de recursos con lo que, aun presumiendo la buena voluntad de funcionarios y entidades, la viabilidad de acciones efectivas es reducida (Rojas y Castillo, 2005, p. 96).

En este intento de especificidad, la legislación para los grupos étnicos enfrenta bastantes vacíos jurídicos e institucionales que marginan la acción normativa para ellos pues en muchos casos no se tiene claro qué hacer frente a cada elemento nuevo de la política; por tanto, la tendencia es que finalmente se imponga la lógica de las leyes genéricas, perpetuándose como autoritaria y hegemónica la acción estatal frente una acción política más limitada por parte de los mismos grupos étnicos.

Se encuentra el Estado altamente burocratizado, normatizado y hegemónico, basado en la existencia de grupos poblacionales subordinados y grupos dominantes, presupuestos que el mismo Estado legitima mediante las jerarquías sociales y condiciones de dominación, en donde los otros son considerados como objetos o,

.....

en el mejor de los casos, sujetos de las políticas de Estado, pero sin otorgarles la capacidad de definir su propio destino.

Las políticas públicas son maneras en que el Estado conforma las representaciones sociales sobre los grupos sociales y son resultados de procesos de negociaciones entre los movimientos sociales y los actores institucionales basados en una acción estatal que a veces incluye, integra, excluye o genera resistencias, por citar algunas relaciones dinámicas entre los sectores. Así, el reconocimiento de la diferencia por parte del Estado se evidencia solo como una estrategia para lograr legitimidad pues en la práctica es él mismo quien reproduce la construcción social de una realidad fundada en la diferencia cultural y racial, que se ha definido en torno a las relaciones de poder, siendo las culturas étnicas minorizadas y sometidas a relaciones de dominación que el mismo Estado produce, reproduce y a la vez regula:

Mientras existan una política y una legislación de etnoeducación, y mientras las organizaciones sociales y el Estado recurran a ella para dar legitimidad a sus acciones, el campo de posibilidades de este proyecto educativo será definido por la capacidad política de los actores que participan en la disputa y por los límites que estas (la política y su legislación) imponen. (Rojas y Castillo, 2005, p. 95)

## 2.2

### La Etnoeducación Desde la Visión Comunitaria

Los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD son personas que destacan por su interés en la cualificación académica y por su deseo de profesionalizarse; en su gran mayoría son actores comunitarios representativos cuya meta es trabajar por la educación propia.

Dentro del proceso de formación académica se han posibilitado amplios espacios de comunicación con los estudiantes, cumpliendo con la razón de ser de la universidad como es el propiciar espacios de reflexión continuos que promuevan el conocimiento vinculado a las necesidades de las mismas comunidades.

Dentro de aquellos escenarios de diálogo se debe resaltar el trabajo realizado desde el semillero de investigación de la Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD, donde participaron estudiantes pertenecientes de diferentes etnias y lugares de Nariño, quienes lo denominaron “Mingueros del Sur, Trenzando Saberes Culturales”. Estos espacios se construyeron alrededor de tres ejes: círculos de conocimiento, círculos de lectura y escritura y círculos de reflexión, con la ayuda de diversas técnicas como talleres, debates, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y autorreflexiones, entre otras.

A continuación se comparten algunas reflexiones fruto de esos ejercicios que los estudiantes realizaron en torno a sus procesos de formación en la licenciatura y en los espacios que promovió el semillero. Los interrogantes sobre los que es la etnoeducación, sobre su proceso de formación universitario y los espacios de organización política se plantearon muchas veces y aquí se comenta sobre esas cavilaciones.

Llama la atención como desde una visión esperanzadora, los estudiantes siguen considerando la etnoeducación como una gran oportunidad, un camino para recorrer, pero desde donde han encontrado las bases para construir la tan anhelada educación propia. En sus elaboraciones conceptuales acerca de lo que es la etnoeducación, estudiantes de la UNAD, quienes son también actores comunitarios, evidencian los estrechos márgenes que se promueven desde la visión estatal, entendiendo la etnoeducación más allá de una política pública a ejecutar, como lo cita esta estudiante perteneciente a la comunidad indígena de los pastos:

Independientemente de todo tipo de proceso legal, la etnoeducación ha estado en el existir del indígena desde tiempos antiquísimos, (...) pues es verdaderamente admirable la forma tan respetuosa, equilibrada, armónica, sabia e inteligente como el ser humano ancestral le daba valor y no necesariamente monetario a lo que le permitía desarrollar su vida, la madre tierra. (...) en muchas ocasiones se hace urgente un camino que vaya más allá de las normas y que nos atrevamos a reaprender lo que en ciertos tiempos fue

---

bonito, ejemplar y factible. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales - Nariño)

Para los estudiantes pertenecientes a comunidades afrodescendientes, la etnoeducación:

Es un proceso mediante el cual las comunidades negras pueden ejercer su propia educación. La etnoeducación tiene el papel fundamental de fortalecer la identidad cultural de la cultura afro, entonces ese sería como el principal objetivo: fortalecer la cultura, rescatar sus costumbres, valores, tradiciones que lastimosamente todo eso lo hemos perdido por desconocimiento de las personas, por no conocer nuestra identidad entonces vamos perdiéndola. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Tumaco)

La etnoeducación ha llevado a los jóvenes a replantear su papel como profesionales en esta área del conocimiento, ratificando que se necesita del conocimiento para fortalecer la sabiduría ancestral, así como conocer metodologías, instrumentos y estrategias y ponerlas al servicio de las comunidades y no que sean las comunidades los instrumentos para el desarrollo de políticas o utilizarlas como población intervenida sin voz ni voto. Eso exige también un involucramiento y sentido de pertenencia con las comunidades de origen, reconociendo en ellas el valor de los conocimientos ancestrales, la importancia de la relación armónica con la naturaleza, del pensamiento colectivo, formando miembros activos que promueven y refuerzan las identidades colectivas:

(...) nuestro compromiso como etnoeducadores es realimentar las raíces ancestrales de la sabiduría indígena y con posterioridad implementar instrumentos, alternativas y/o mecanismos focalizados al buen vivir o por lo menos a generar condiciones de vida dignas. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)



Desde una perspectiva de la agencia social, entendida como aquella capacidad para actuar en el mundo, los estudiantes se ponen en disposición de generar una educación equitativa. No se trata de actores pasivos, sino de personas que buscan en su profesionalización obtener conocimiento amplio y suficiente de la academia, de otras culturas y, sobre todo, herramientas para profundizar en el conocimiento propio que, debido a otros procesos endógenos y exógenos, son conscientes que están debilitados y se deben fortalecer.

Es un lugar común el vislumbrar en la etnoeducación el mecanismo para pervivir los elementos culturales étnicos en riesgo de desaparecer; es frecuente considerarla camino para la reconstrucción cultural. El fortalecimiento de saberes propios que trascienden un campo de formación implica una relación ética y moral que reclama la dignificación del ser humano: “etnoeducación es reconstruir lo propio de una comunidad” (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

La etnoeducación es recoger, recopilar la historia para ser escrita ya no por personas de afuera, sino que sea escrita por sus nativos, pues quién más que un comunero con su sentir, pensar y experiencia para escribir sin mentiras la historia de los de adelante. Este proceso etnoeducativo ha llevado a los estudiantes a ser de mente más abierta, apropiarse de lo propio y de lo no propio, lo propio la educación ancestral, la oralidad, la minga de pensamiento, lo no propio la utilización de la tecnología para dar a conocer la cultura donde se pertenece y conocer otras culturas. Es necesario conocer lo propio y lo no propio, fortalecer la educación propia y utilizar los medios modernos para difundir nuestra cultura. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

Es por eso que un concepto que encierre todo lo que representa la etnoeducación puede parecer limitado. Lo que se ha logrado en materia de educación para grupos étnicos encarna para las comunidades una historia de lucha y resistencia por parte de los mayores, orgullo de su

legado cultural y de los liderazgos que han posibilitado cierta autonomía, por la que vale la pena seguir insistiendo hasta lograr el respeto por las comunidades ancestrales que hoy son minoría en número.

La etnoeducación ha sido un proceso de lucha y resistencia de nuestros mayores. (...) en nuestras comunidades gozamos de grandes riquezas que somos dichosos de disfrutar como son el agua, fogón, los páramos, conocimientos propios, territorio y grandes líderes para hacer respetar nuestra autonomía como indígenas que somos. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

De un proceso histórico de marginación y discriminación irrumpen un sujeto étnico orgulloso de sus raíces, que considera su identidad cultural clave para la defensa de sus derechos y consiente de su capacidad política “que el Estado se encargue de nuestra alfabetización, que nosotros nos encargamos de nuestra educación propia” (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

Más allá de estar presto a esa acción estatal, el etnoeducador busca establecer compromisos serios con su comunidad, fortalecer su conocimiento académico, investigativo, social y comunitario. Dimensionar que existen diferentes culturas y ser sujeto activo de ese multiculturalismo, que no establece una cultura hegemónica ni superior, pero conoce y sobre todo respeta las formas de vida de otras comunidades, aprende y comparte de sus saberes propios:

Este proceso de formación requiere que todas las generaciones conozcan se apropien y defiendan la ideología que cada pueblo construyó durante años atrás. La etnoeducación permite visualizar la realidad de la comunidad y de la sociedad en general; de este modo surgen preocupaciones y preguntas por resolver: ¿Qué está pasando? ¿cuál es nuestro futuro como comunidad? ¿Qué hacer? ¿Qué cambiar? (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

La etnoeducación es comprendida como herramienta principal para la pervivencia de la cosmovisión, lengua, costumbres, saberes y vivencias culturales de los pueblos originarios. Como estudiantes activos en los procesos académicos vislumbran en la investigación una herramienta para profundizar en los conocimientos sobre las culturas, posibilitando metodologías y didácticas para aprehender de manera representativa la multiculturalidad. Si bien se sabe que la etnoeducación se reconoce legítimamente como una política pública, su finalidad debe ser la educación autónoma; este es el punto fundamental, el punto de innegociable para las comunidades étnicas.

Sin embargo, es manifiesto, sobre todo dentro de los estudiantes de las comunidades indígenas, esa gran división entre los que creen en los procesos etnoeducativos que se imparten desde la política pública y aquellos más radicales y escépticos de la intervención estatal en cualquier nivel.

“(...) no es como algunos docentes dicen en nuestro territorio que la etnoeducación es un retroceso; al contrario, la etnoeducación nos permite conservar nuestra cultura, fortalecer la identidad y armonizar la espiritualidad” (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

Pues una debilidad que tenemos casi la mayoría, en el sentido de lo que tiene que ver con la etnoeducación universitaria es que los jóvenes no tenemos la suficiente capacidad de identidad para pues acogernos a este proceso, lo que ha hecho que, pues muy pocas personas entren a estos procesos de formación, son muy pocos, pero creo que poco a poco se puede ir avanzando en lograr mejores avances sobre este proceso de etnoeducación universitaria. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

En este sentido, cabe precisar que para los estudiantes la etnoeducación representa muchos aspectos valiosos que como seres humanos, actores comunitarios y estudiantes desean aprehender

dentro de su formación universitaria. Sin embargo, la formación académica que se imparte en el territorio también posee lógicas de funcionamiento que se enmarcan en las políticas de enfoque neoliberal y de cumplimiento de unos requisitos para el funcionamiento de los programas académicos en los cuales la Licenciatura en Etnoeducación no es la excepción. De tal suerte, los estudiantes, deberán adaptarse a esas exigencias para culminar su profesionalización con éxito.

El campo etnoeducativo aún está inexplorado; décadas de historia se han desarrollado en torno a la cultura hegemónica que legitiman la primacía de una sola cultura. No obstante, la etnoeducación se encuentra inmersa en dinámicas interesantes de redescubrirse y de fortalecerse puesto que se adolecen pedagogías, didácticas y materiales educativos más incluyentes y pertinentes para estudiantes de diferentes etnias para que la educación no someta a las culturas étnicas a aprender sobre unas epistemologías occidentales, sino que se propicie una educación inclusiva en donde las pedagogías se flexibilicen en torno a las necesidades de los estudiantes y sean las otras culturas capaces de acercarse a las étnicas y comprender sus cosmovisiones y maneras de convivir y hacer su vida cotidiana.

Las debilidades: falta de materiales, material didáctico, libros, cartillas relacionados con la etnoeducación y la cultura afro. (...) ¿Cómo era la educación en los pueblos negros? que la universidad deje trabajos de investigación, pero de la historia del afro. (...) De acuerdo a lo que nosotros le decíamos, empezaron a cambiar las temáticas para ahora si hablar del negro y la etnoeducación es de que está rodeada nuestra cultura, qué podemos rescatar de nuestra cultura, qué trabajos se pueden realizar de acuerdo con ella y como es educación propia. Entonces tenemos que buscar terminologías, hacer un diccionario de términos, de donde provienen los apellidos, para conocer su procedencia, por ejemplo, los apellidos Lucumí, Angulo, Congo. Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Tumaco)

En estos territorios de gran riqueza natural con estudiantes que se compenetran con la naturaleza como un actor fundamental de la vida diaria, una cátedra en el aula convencional no suele obtener resultados significativos. Los estudiantes reclaman la enseñanza de las teorías abstractas en utilidad práctica de sus contextos, conocer sus problemáticas y ser capaces de generar en sitio posibles soluciones; es una manera más adecuada de impartir conocimientos desde un diálogo de saberes, desde una relación horizontal del docente y el estudiante.

La enseñanza de la etnoeducación debe ser más práctica; no solo teoría; ir a los lugares, a los territorios colectivos, como estudiantes aplicar lo que uno está aprendiendo para que las comunidades vayan teniendo ese conocimiento, esa conciencia de qué es la etnoeducación; si nos vamos directamente a las comunidades, aplicamos lo desarrollado, lo hacemos activo en las comunidades. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Tumaco)

Los estudiantes logran poner en sincronía los aspectos de la etnoeducación que se imparte en la universidad y anclarla a esa educación étnica que se vivencia en las comunidades, de tal manera que en lugar de observar rupturas, ven en ellas cómo las diferentes visiones se van complementando.

la etnoeducación permite que uno tenga una información más tecnicada, sin demeritar la información que se obtiene de los territorios que es nativa y es propia, pero la etnoeducación en la universidad permite que el ser humano, que nosotros, que hacemos parte de la cultura afro, vamos más allá y tengamos esa posibilidad de investigar, tengamos esa posibilidad de estar informados y podamos aportarle a nuestra cultura. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Tumaco)

La formación de licenciados en etnoeducación se considera como clave en las reivindicaciones de los colectivos étnicos. Si bien es necesario

.....

insertarse en procesos educativos y lograr adaptarse a ellos se considera un reto, el verdadero aprendizaje debe ponerse al servicio de las comunidades para contribuir con el fortalecimiento de su identidad cultural y de sus territorios de origen que tanto lo reclaman:

Los estudiantes no solo deben estudiar, sino también deben investigar para la comunidad porque hay muchos de ellos que estudian, se hacen profesionales y se van olvidando de su tierra y no aportan en nada para la comunidad que los vio nacer. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

La etnoeducación requiere su intervención desde múltiples espacios: académicos, sociales, comunitarios y políticos, entre otros, para que recobre fuerza y protagonismo dentro de una sociedad que niega la diferencia y el desarrollo particular de los seres humanos. Entonces, se considera que la etnoeducación impartida desde la universidad, si bien se mueve dentro de las lógicas de la educación superior en Colombia, genera oportunidades para fortalecer el campo de estudio de la educación para grupos étnicos; es decir que más es lo que suma que lo que resta. Ahora bien, como todo conocimiento científico tiene sus límites y debilidades y no se puede dentro de los espacios académicos sustituir esa formación que debe surgir desde las mismas comunidades con la experiencia de vida diaria, que es donde se enseña la dignidad de pertenecer a una cultura milenaria, la etnoeducación académica universitaria ofrece otros contenidos que vienen a complementar la etnoeducación que se imparte en el interior de los colectivos étnicos.

(...) las universidades no les pueden enseñar lo mismo porque podrán tener el conocimiento mas no la experiencia, porque nosotros enseñamos desde la vida para la vida. Tenemos maneras diferentes de compartir sabiduría y conocimiento; mientras las universidades lo hacen a través de las letras y el papel, nosotros lo hacemos mediante la práctica y el ejemplo. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

Lo que se enseña en las universidades es bueno, pero no es completo, porque para mí, la etnoeducación se aprende dentro de la comunidad para aplicarla a la comunidad; sino que en la universidad enseñan formas de como impartir conocimiento y en el territorio se aprende día a día. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

Existe una gran oportunidad en la organización política que tienen las etnias; sin embargo, se evidencia que es necesario fortalecer los espacios de los consejos comunitarios o cabildos indígenas para el fortalecimiento de la educación propia dentro de las comunidades étnicas.

(...) pues es difícil decirlo, pero creo que falta harto para el desempeño de estos procesos, porque tenemos espacios, pero no los hemos estado aprovechando; en el caso de cabildos indígenas nos hemos centrado más en los recursos que hay para las comunidades y nos estamos olvidando de lo más importante que es la identidad, los usos y costumbres de nuestros mayores, el recuperar y rescatar cada una de nuestras tradiciones, poco a poco se lo viene haciendo, pero creo que falta mucho. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Pasto)

En el caso de las comunidades afro, las acciones se centran en la Ley 70 de 1993, en emprender pedagogía de esta importante norma:

En mi comunidad el consejo comunitario lo que ha hecho es una sensibilización en cuanto a temas de Ley 70, está fortaleciendo todos nuestros valores que tenemos como comunidades, está trabajando en talleres no solo de la Ley 70 sino de todas las leyes que nos amparan como negritudes; esa es la principal tarea que está realizando el consejo comunitario. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Tumaco)

---

En el campo etnoeducativo deben confluír los esfuerzos comunitarios y docentes en contribuir a la formación de personas capaces de generar procesos organizativos, liderazgos activos con conocimientos profundos en las etnias de origen y dignos representantes de estas culturas milenarias. No se trata de esfuerzos aislados y en direcciones opuestas, sino de un trabajo conjunto para la dignificación y reconocimiento de la multiculturalidad colombiana.

En ese sentido, tomo como un ejemplo la reciente configuración del Movimiento Social Universitario del Resguardo Indígena de Guachucal, que es una iniciativa de un pequeño grupo de jóvenes universitarios indígenas y el actual gobernador Fernando Malte.

El movimiento indígena propone en sus planteamientos motivar a los jóvenes para que opten por la educación superior que redunde en mayores conocimientos sobre la misma comunidad.

Al comienzo este movimiento comenzó a marchar con 16 estudiantes, quienes se encargaron de hacer la voz a voz, para que muchos jóvenes se interesaran por pertenecer a este grupo; hoy en día es muy satisfactorio dar cuenta que este movimiento ha crecido considerablemente y cuenta con 200 estudiantes de las diferentes universidades públicas, privadas y virtuales, donde se ha mirado la motivación y el interés por conocer lo propio del resguardo indígena de Guachucal. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

Los jóvenes que desean pertenecer a este movimiento deben comprometerse a trabajar en periodos vacacionales donde se realizan diferentes actividades culturales (danza, deporte, pintura, canto, práctica de instrumentos, ritos de armonización, dramatizaciones, mingas de pensamiento, foros, conversatorios, asambleas y trabajo de limpieza de acometidas, zanjas, reforestación, limpieza de quebradas y preparación de alimentos, entre otras labores). Esto se realiza con el propósito de que los jóvenes conozcan el territorio, el trabajo colectivo, la cosmovisión indígena y que aprendan apropiarse de



lo que hay dentro de su contexto. Este trabajo se enfoca en recuperar la historia, la memoria, los legados que son la huella para que la comunidad siga perviviendo de generación en generación.

Nosotros como integrantes de este movimiento y como futuros licenciados de la etnoeducación, hemos querido aportar en la apropiación de nuestra cultura, de dar a conocer la historia de luchas de resistencia, por recuperar el derecho mayor, la revitalización de la identidad, reciprocidad, cultura, autonomía, otredad, palabras propias. Lograr un espacio de participación no fue fácil, pero tampoco imposible, pues el trabajo constante que hemos realizado, el amor y el compromiso que hemos dedicado a este movimiento ha generado que nuestros compañeros nos acepten y miren que nuestra profesión es válida como cualquier otra; nosotros entendemos que un profesional no vale solo por su título sino por el saber ser y tener calidez humana ante los demás. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, IpiALES)

Los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación ad portas de obtener su grado son los líderes de este movimiento: Emiro Calpa es el presidente, Yesenia Inguilán es la vicepresidente y Dilma Inguilán es la tesorera y junto con otros compañeros buscan participar en los diferentes escenarios políticos, culturales, sociales, educativos, ambientales. etc. donde se hable de etnoeducación, dando testimonio de que la formación universitaria incide de manera positiva en los procesos de liderazgo y defensa de las comunidades étnicas.

Diversos factores nos han llevado a unirnos más; todos tenemos claro que la educación superior desde sus diferentes ámbitos educativos aportará al crecimiento de la comunidad; unidos bajo la bandera

de la lucha seguiremos representando a nuestro resguardo y a nuestros jóvenes para orientarlos en el sueño de acceder a la educación superior y concientizarlos en lo importante que es aportar a la comunidad en general, pues nosotros como estudiantes tenemos principios que representan a nuestro territorio en hermandad, unidad, autonomía, reciprocidad y resistencia; hemos aunado fuerzas para luchar desde nuestros conocimientos propiciando defender los intereses de la comunidad, con miras a supervivencia en tiempos y espacio. (Estudiante perteneciente al semillero de investigación, programa de licenciatura en etnoeducación, Ipiales)

**Fuente:** ECEDU, CCAV Pasto, 2017. Vestimenta ancestral de la comunidad indígena Inga de Aponte – Nariño. Estudiantes beneficiarias de la profesionalización en licenciatura en Etnoeducación.





# CAPÍTULO

# PROFESIONALIZACIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS

El contrato de profesionalización en la Licenciatura en Etnoeducación para comunidades indígenas del departamento de Nariño firmado entre la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD y la Secretaría de Educación Departamental de Nariño -SED Nariño inició sus actividades académicas en el periodo 2014-2 con un total de 308 estudiantes-beneficiarios pertenecientes a comunidades indígenas awá, pastos, eperara, inga y quillasingas, que hacen presencia en este departamento. Al concluir los 10 periodos académicos de la Licenciatura en Etnoeducación en el periodo 2019-1 se tenía un número de 247 estudiantes. El plan de estudios del programa desarrolló 64 cursos correspondientes a 160 créditos académicos, 46 de ellos obligatorios y 18 electivos disciplinares.

De la misma manera, el proceso formativo de la licenciatura, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para los programas profesionales de esta naturaleza, incluyó la construcción, desarrollo y reflexión académica de la práctica pedagógica, así como la elaboración, resolución y análisis de resultados de un proyecto de grado con el que los estudiantes-beneficiarios optan por su título profesional. Esta práctica se llevó a cabo a partir del noveno periodo académico, lo que permitió que los estudiantes, como etnoeducadores, se apropien de herramientas conceptuales y metodológicas que se validaron en la experiencia dentro los escenarios educativos. La inmersión de los estudiantes en la práctica pedagógica tuvo el propósito de resignificar los contenidos conceptuales, estrategias didácticas y elementos pedagógicos e investigativos propios de la etnoeducación, orientados a la construcción de procesos educativos en las comunidades a las cuales pertenecen y, simultáneamente, construir procesos investigativos que fortalezcan el ejercicio del etnoeducador y tengan un impacto en la comunidad y los territorios.

El proceso académico adelantado en el marco del contrato 1662 tuvo como objeto, además, servir para que los estudiantes beneficiarios logren observar, reflexionar, recoger y sistematizar los insumos necesarios que les permitan construir y desarrollar su propuesta de trabajo de grado, proponiéndose la modalidad de “proyecto aplicado” como alternativa funcional, permitiéndoles

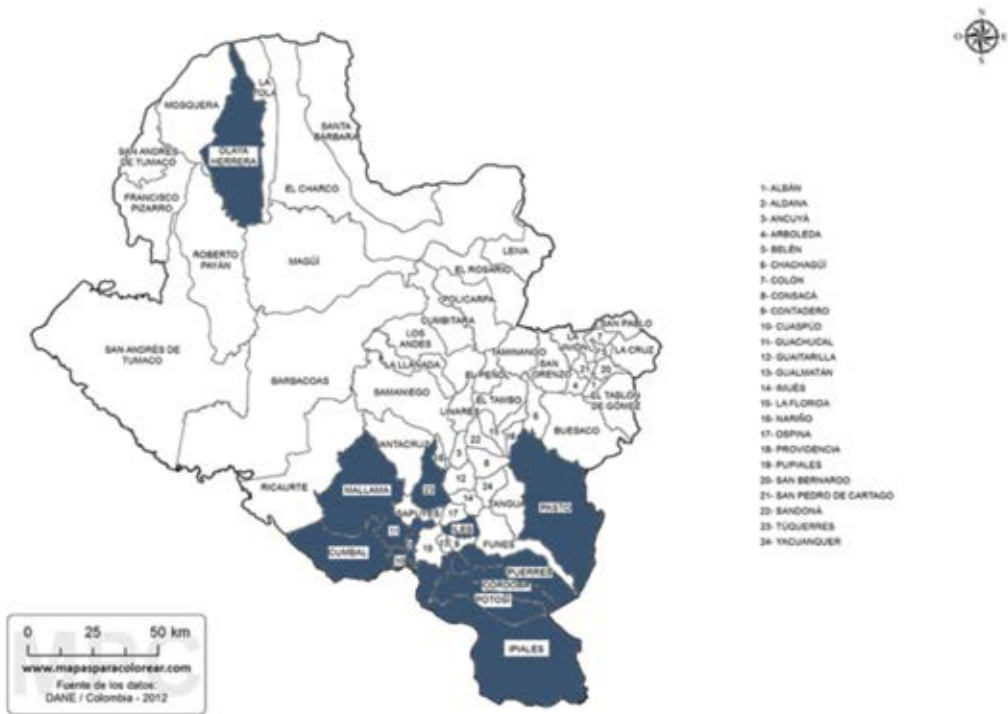
abordar ejercicios de investigación como horizonte desde donde puedan identificar, comprender y proponer soluciones con respecto a las problemáticas socioculturales en cada contexto cultural.

### 3.1

## Contextualización

Las comunidades indígenas que fueron atendidas como beneficiarias del contrato C-1662 se ubican en territorios importantes del departamento, los mismos que incluyen gran parte de la sierra como Pasto y los corregimientos de Jenoy, El Encano, etc., municipios de la exprovincia de Obando como Ipiales, Cumbal, Iles y Córdoba, entre otros, hasta llegar al Piedemonte Costero en El Diviso, como se puede apreciar en el mapa 4.

**Mapa 4.** Comunidades indígenas atendidas. Contrato C-1662



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación ECEDU, CCAV Pasto, 2019.

Las comunidades indígenas atendidas pertenecen a diferentes etnias como los pastos, los quillasingas, los awá y los eperara siapidara (ver mapa 4). Estas comunidades presentan rasgos culturales característicos que las diferencian; sin embargo, es importante mencionar que en la mayoría de los casos estas comunidades preservan sus usos y costumbres, así como sus autoridades y su cosmovisión, siendo este un elemento que se tuvo en cuenta en el diseño y resignificación de los cursos y los contenidos temáticos trabajados a lo largo del proceso.

## 3.2

### Proceso Académico

El proceso académico se llevó a cabo a partir del desarrollo de cada uno de los 64 cursos ofrecidos para este contrato, divididos en 10 periodos académicos que corresponden a cinco años, iniciando desde 2014-2 y finalizando en 2019-1. El total de créditos de los 64 cursos que los estudiantes-beneficiarios trabajaron es de 160.

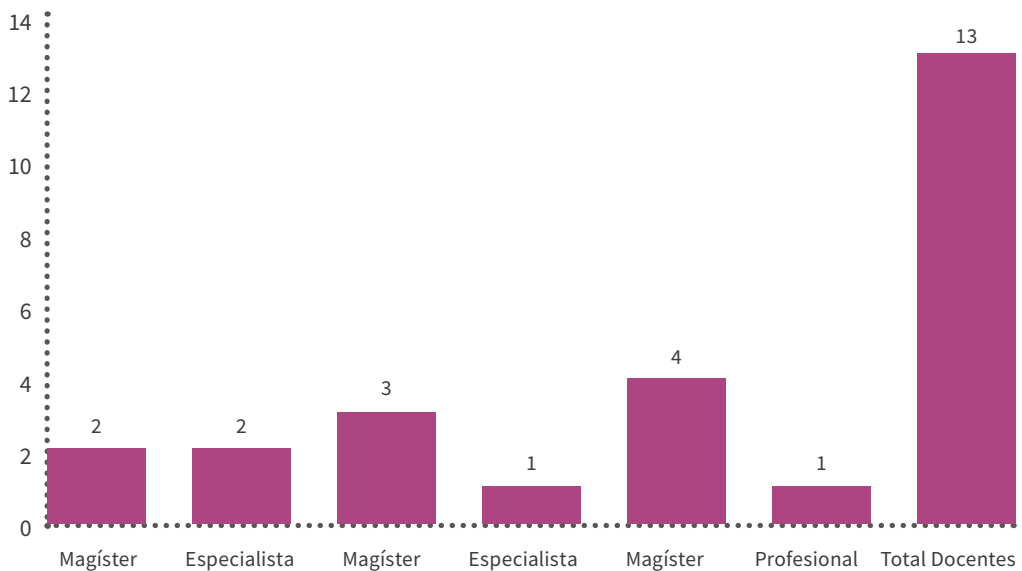
En cada periodo académico se desarrollaron cinco encuentros tutoriales en cada uno de los puntos nodales de atención para los estudiantes (Pasto, Ipiales, El Diviso y Olaya Herrera). En total, se llevaron a cabo 50 encuentros tutoriales en los nodos. Estos fueron atendidos por personal docente seleccionado en cumplimiento de los criterios de vinculación determinados por la Unidad de Talento Humano y la Vicerrectoría Académica y de Investigación (VIACI), además con perfil para el trabajo con las comunidades. Fueron 13 docentes los que se contrataron para atender el contrato C-1662 (periodo 2019-1, ver figura 1), que se desplazaron a los puntos nodales para realizar las acciones tutoriales sustentadas en los lineamientos de calidad educativa promovidos por el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAP Solidario) de la UNAD, destacándose la promoción y el desarrollo de los aprendizajes significativo, colaborativo y autónomo.

Dichos encuentros tutoriales se organizaron en los puntos nodales mencionados. Para ello, se realizaron los arrendamientos con

instituciones educativas con el propósito de garantizar las locaciones y los espacios adecuados para el llevar a cabo el proceso tutorial, como se muestra en la figura 1. Se aclara que los encuentros tutoriales del nodo Pasto se realizaron en las instalaciones de la UNAD CCAV Pasto:

**Figura 1.** Perfiles docentes para atención contrato C-1662

### NIVEL ACADÉMICO TUTORES NODO INDÍGENA 2019 - 1



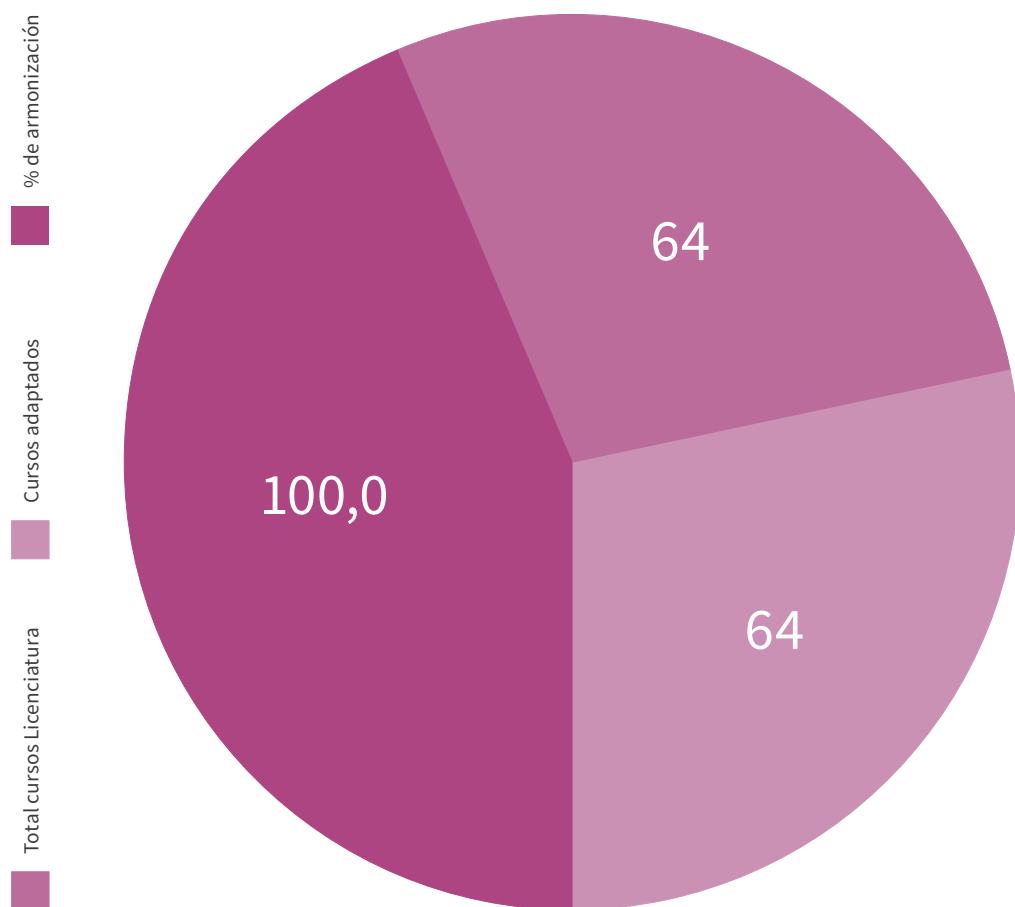
**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

Se precisa que para el contrato C-1662, los nodos Pasto e Ipiales además de la orientación por sistema tradicional (ST: encuentros in situ entre estudiantes y tutores) recibieron la atención a través del campus virtual (CV) de la UNAD. En tal caso, cada uno de los 64 cursos que se ofrecieron bajo la oferta del programa acordado en el contrato, fue armonizado teniendo en cuentas las características culturales de las comunidades atendidas, bajo los criterios de ofrecer una formación como etnoeducadores desde lo multicultural, el reconocimiento del otro, las relaciones con las nuevas tecnologías y el fortalecimiento del pensamiento crítico y propositivo.



**Figura 2.** Armonización de los cursos de Lic. en Etnoeducación contrato C-1662

### ARMONIZACIÓN DE CURSOS: PLAN DE ESTUDIOS

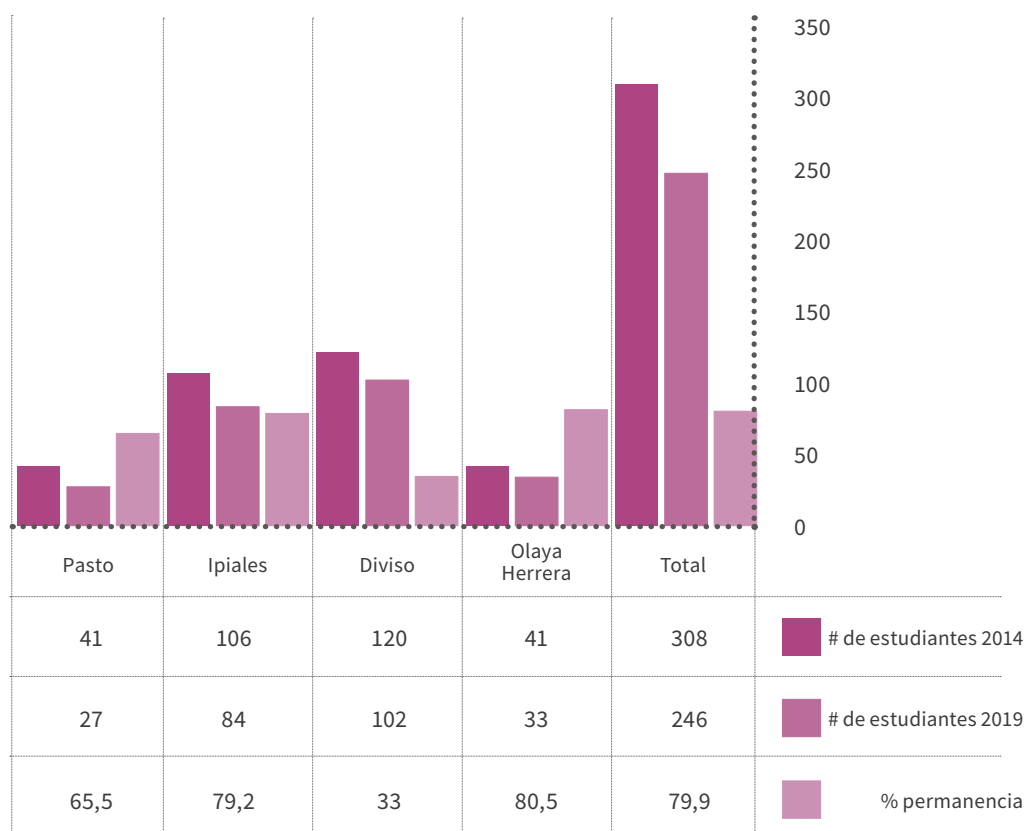


**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

Esto permitió que los estudiantes beneficiarios del contrato C-1662 mantuvieran un porcentaje importante de retención y permanencia dentro del proceso de formación de la profesionalización:

**Figura 3.** Permanencia estudiantes contrato C-1662

### PERMANENCIA ESTUDIANTIL INDÍGENA



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

El resultado de este proceso, en términos de retención y permanencia de los estudiantes, es una cifra que supera el promedio nacional. En este sentido, se tiene que para el caso del contrato C-1662, el porcentaje de retención y permanencia es del 80%, superando el 55% nacional. Este resultado, entre otras cosas, obedece a múltiples factores como la armonización de los contenidos, la implementación de metodologías didácticas y pedagógicas acordes a las realidades de los contextos y la evaluación formativa orientada al desarrollo de aprendizaje pertinente y significativo.

## 3.3

### Práctica pedagógica

Uno de los elementos fundamentales de la formación de licenciados en cualquier área corresponde al desarrollo de la práctica pedagógica. Con ella se hace posible que los conceptos y apropiaciones metodológicas logren pasar del plano teórico al escenario del aula, comprendido este como un espacio más allá de los límites de la escuela. De esta manera, en el caso de la práctica pedagógica realizada por los estudiantes beneficiarios del contrato 1662, es preciso comentar que la misma se realizó sustentada en la visión del docente, en este caso del etnoeducador como investigador. La práctica se sustentó teóricamente en el desarrollo de un ejercicio de investigación-acción pedagógica (o educativa) que tuvo como objetivo la resignificación de los elementos conceptuales apropiados en el proceso de formación a partir de la relación de los estudiantes practicantes con los procesos etnoeducativos, el aula de clase (extendida), la comunidad, la cultura y el territorio. Este proceso inició en el periodo 2018-2 y tuvo como requisito que el estudiante haya aprobado el 75% del total de créditos académicos del programa (120 créditos en este caso). Cabe mencionar que la práctica pedagógica en la Licenciatura en Etnoeducación es un curso académico de tres créditos académicos y se divide en Práctica Pedagógica 1 y Práctica Pedagógica 2.

Para el contrato C-1662, en el curso Práctica Pedagógica 1, el número de estudiantes que realizó su práctica, teniendo en cuenta el requisito mencionado, fue 248. En este curso los estudiantes practicantes tuvieron como acción de aprendizaje la construcción de una propuesta de intervención pedagógica cuyo proceso incluyó la identificación de una problemática en un escenario (educativo o comunitario) y la planificación de una acción de resolución. A partir de estas dos acciones cada estudiante elaboró una propuesta en la que definió: problemática, contextualización, fundamentos teóricos y pedagógicos y proceso metodológico en el que se elaboró una malla curricular con las acciones pedagógicas que permitan resolver la problemática.

Las líneas de investigación-acción pedagógica de las propuestas de los estudiantes son:

**Figura 4.** Líneas de investigación-acción contrato C-1662

## **CONTRATO 1662**

**(NODOS: EL DIVISO, IPIALES, PASTO, OLAYA HERRERA)**

### **LÍNEAS TEMÁTICAS DE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS**

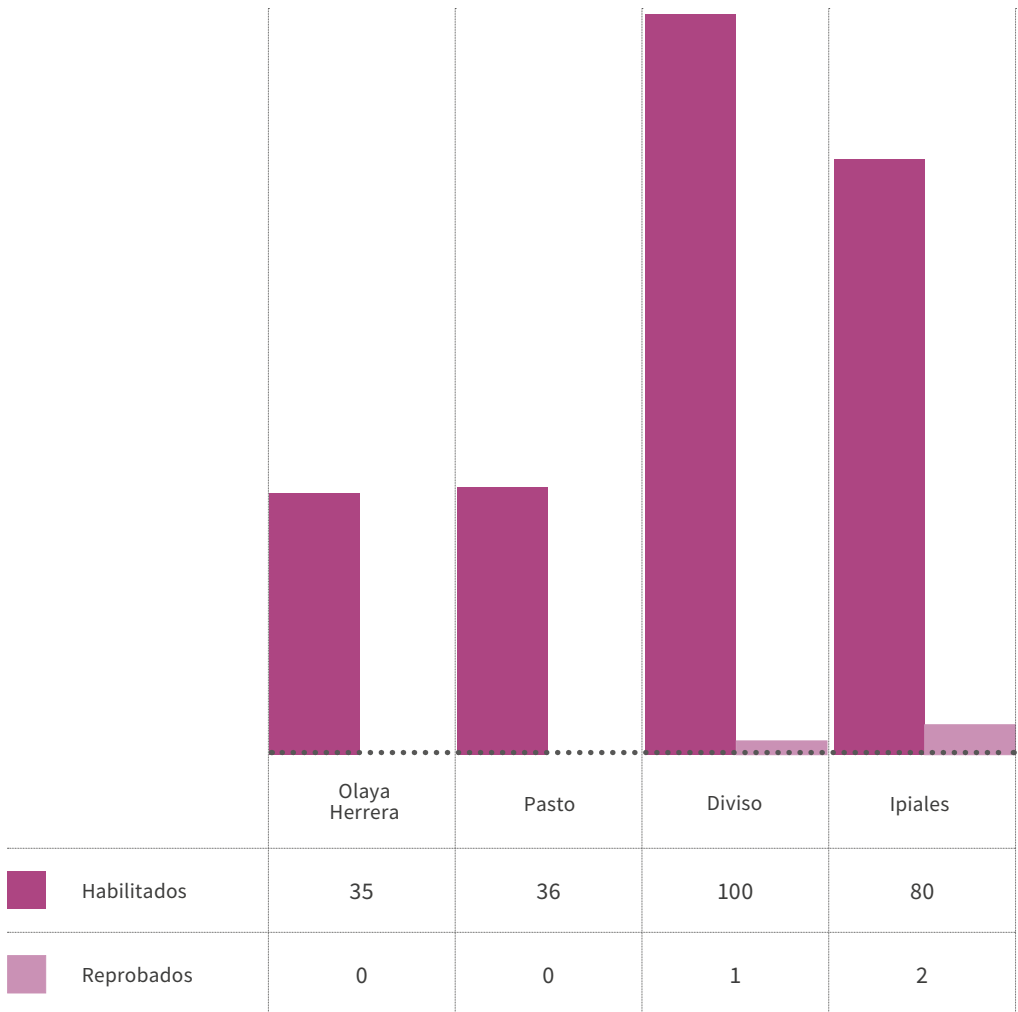


**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

Para el caso de la Práctica Pedagógica 2, los estudiantes tuvieron como acciones de aprendizaje la ejecución de la malla curricular de la propuesta en el aula o la comunidad y el análisis y reflexión pedagógica de los resultados de la implementación. Para este curso fueron habilitados 245 estudiantes pertenecientes al contrato C-1662.

**Figura 5.** Estudiantes practicantes (Práctica Pedagógica 2) contrato C-1662

## PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

La Práctica Pedagógica (1 y 2), de acuerdo con la propuesta presentada, sirvió como escenario para que los estudiantes lograsen apropiarse de una serie de insumos que les permitieron direccionar

.....

su propuesta de práctica pedagógica como trabajo de grado a través de la modalidad de proyecto aplicado. Esta situación permitió que al tiempo que los estudiantes realizaran su práctica, construyeran su trabajo de grado enfocado en la resolución de problemas etnoeducativos identificados en sus comunidades.

## 3.4

### Trabajo de Grado

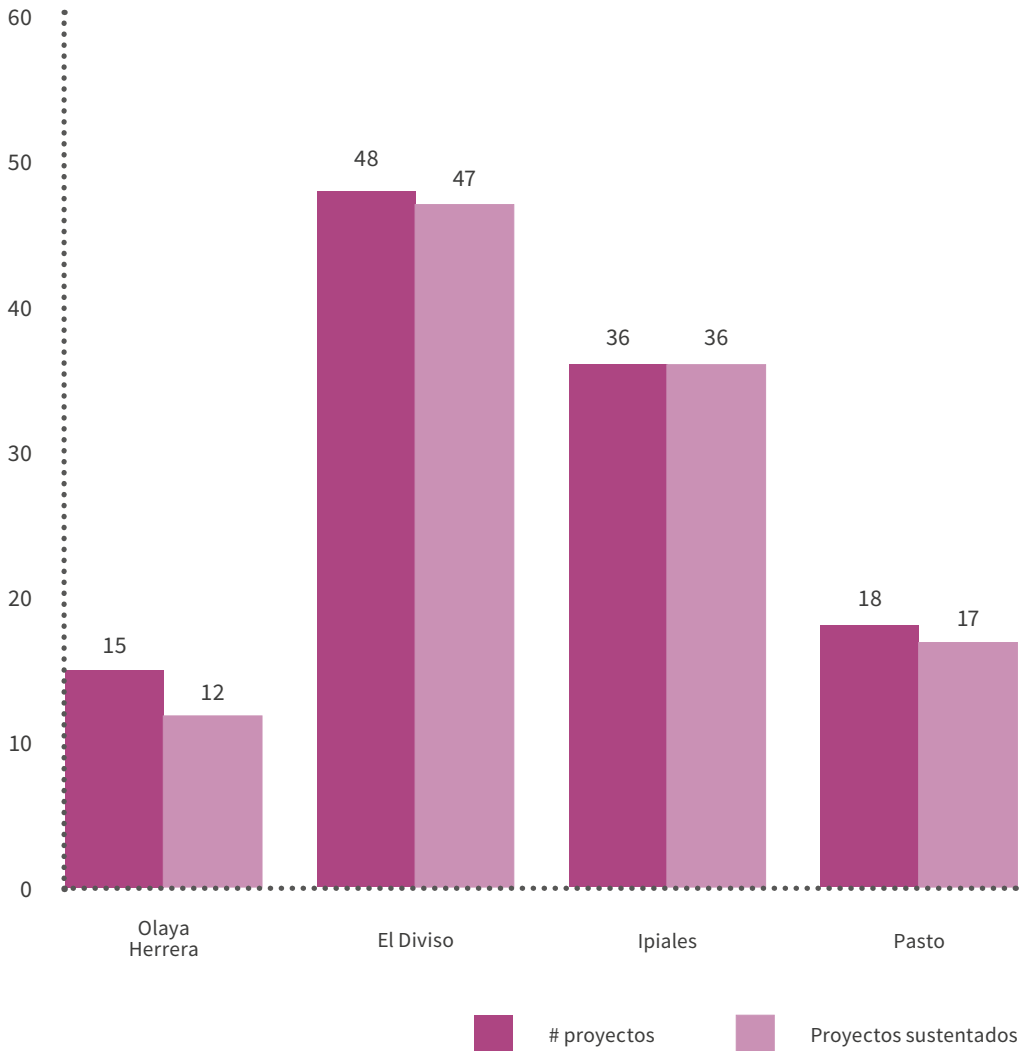
El trabajo de grado es uno de los requisitos para que los estudiantes puedan recibir su título como Licenciados en Etnoeducación. Para el caso de los estudiantes beneficiarios del contrato C-1662, este proceso se realizó soportado en la recolección de insumos e información producida en los dos cursos de práctica pedagógica. En tal caso, el trabajo de grado de los estudiantes consistió en una armonización entre la práctica pedagógica y la construcción del trabajo de grado bajo la modalidad de “proyecto aplicado”, una de las modalidades de opción de grado sugeridas por la UNAD.

La naturaleza del proyecto aplicado como opción de grado permite que los estudiantes identifiquen una necesidad comunitaria y a través del diseño e implementación de estrategias logren resolverla. En este caso, se propuso esta alternativa de grado teniendo en cuenta que la propuesta de práctica pedagógica desarrollaba un proceso similar al del proyecto aplicado. A diferencia de la propuesta pedagógica, el proyecto aplicado como opción de grado pudo ser presentado de manera colectiva (grupos de máximo tres personas).

Teniendo en cuenta lo anterior en cuanto al proyecto aplicado, se tiene que para el contrato C-1662 se presentaron un total de 117 proyectos aplicados como opción de grado. De ellos, se sustentaron 112 proyectos (ver figura 6). Los proyectos faltantes no lograron llegar a sustentación porque sus integrantes no cumplieron con los requisitos de 120 créditos académicos aprobados (75% del total de créditos de la malla curricular); ver figura 7.

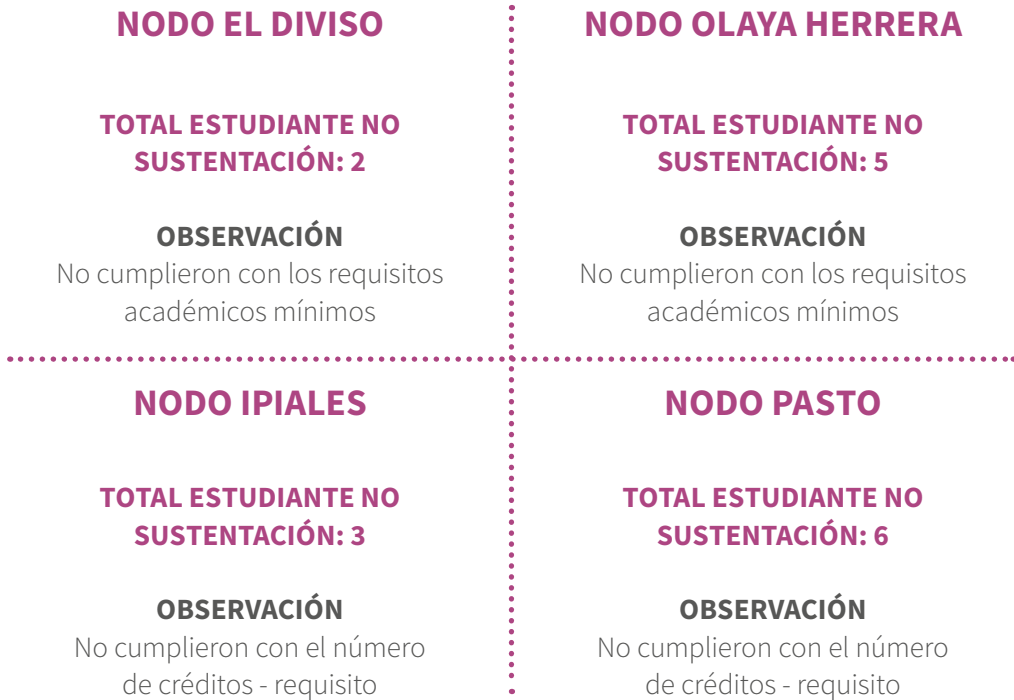
**Figura 6.** Relación Proyectos aplicados inscritos-sustentados contrato C-1662

## PROYECTOS APLICADOS - SUSTENTACIÓN CONTRATO 1662



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

**Figura 7.** Observaciones proyectos aplicados no sustentados contrato C-1662



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019



**Fuente:** ECEDU, CCAV Pasto, 2017. Grupo de estudiantes de la comunidad Awá, beneficiarios del proyecto de profesionalización en Etnoeducación





# **CAPÍTULO**

# PROFESIONALIZACIÓN PARA COMUNIDADES AFRO

El contrato de profesionalización en la Licenciatura en Etnoeducación para comunidades afro del departamento de Nariño firmado entre la UNAD y la SED Nariño inició sus actividades académicas en el periodo 2014-2 con un total de 593 estudiantes-beneficiarios pertenecientes a la comunidad afronariñense. Al concluir los 10 periodos académicos de la Licenciatura en Etnoeducación en el periodo 2019-1 se tenía un número de 445 estudiantes. El plan de estudios del programa desarrolló 64 cursos correspondientes a 160 créditos académicos, 46 de ellos obligatorios y 18 electivos disciplinares.

De la misma manera, el proceso formativo de la licenciatura, de acuerdo con los lineamientos de Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para los programas profesionales de esta naturaleza, incluyó la construcción, desarrollo y reflexión académica de la práctica pedagógica, así como la elaboración, resolución y análisis de resultados de un proyecto de grado con el que los estudiantes-beneficiarios optan por su título profesional. Esta práctica se llevó a cabo a partir del noveno periodo académico, lo que permitió que los estudiantes, como etnoeducadores, se apropien de herramientas conceptuales y metodológicas que se validaron en la experiencia dentro los escenarios educativos. La inmersión de los estudiantes en la práctica pedagógica tuvo el propósito de *resignificar los contenidos conceptuales, estrategias didácticas y elementos pedagógicos e investigativos propios de la etnoeducación*, orientados a la construcción de procesos educativos en las comunidades a las cuales pertenecen y, simultáneamente, construir procesos investigativos que fortalezcan el ejercicio del etnoeducador y tengan un impacto en la comunidad y los territorios.

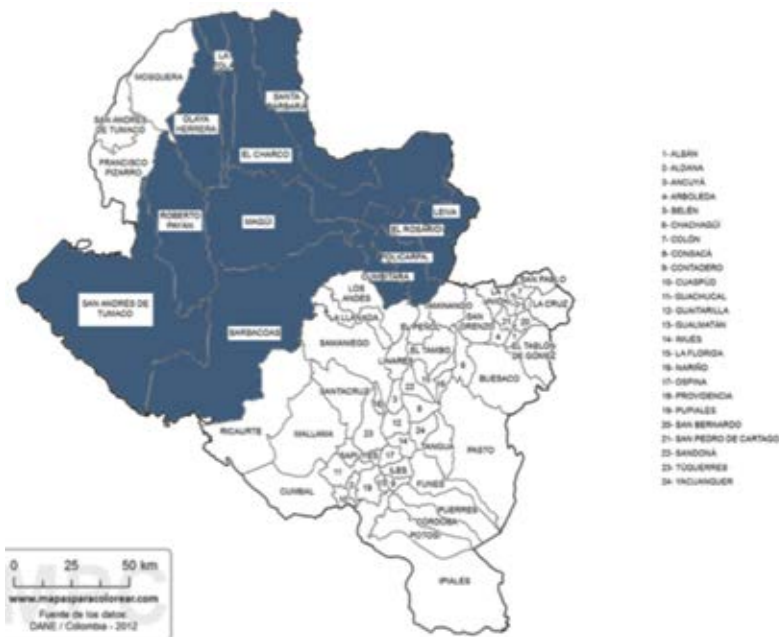
El proceso académico adelantado en el marco del contrato 1663 tuvo como objeto, además, servir para que los estudiantes beneficiarios logren observar, reflexionar, recoger y sistematizar los insumos necesarios que les permitan construir y desarrollar su propuesta de trabajo de grado, proponiéndose la modalidad de “proyecto aplicado” como alternativa funcional, permitiéndoles abordar ejercicios de investigación como horizonte desde donde puedan identificar, comprender y proponer soluciones con respecto las problemáticas socioculturales en cada contexto cultural.

## 4.1

### Contextualización.

Las comunidades afronariñenses que fueron atendidas como beneficiarias del contrato C-1663 se ubican en territorios importantes del departamento, los mismos que incluyen gran parte de la costa Pacífica como San Andrés de Tumaco, Barbacoas, Olaya Herrera, El Charco y la Cordillera ( El Rosario y Cumbitará) como se puede apreciar en el mapa 5 .

**Mapa 5.** Comunidades afro atendidas. Contrato C-1663



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

Las comunidades afro atendidas pertenecen a diferentes territorios de la región Pacífica del departamento, así como de la Cordillera, como en el caso del nodo El Ejido (ver mapa 5). Estas comunidades presentan rasgos culturales característicos que las diferencian; sin embargo, es importante mencionar que en la mayoría de los casos

estas comunidades preservan sus usos y costumbres, así como sus autoridades y su cosmovisión, siendo este un elemento que se tuvo en cuenta en el diseño y resignificación de los cursos y los contenidos temáticos trabajados a lo largo del proceso.

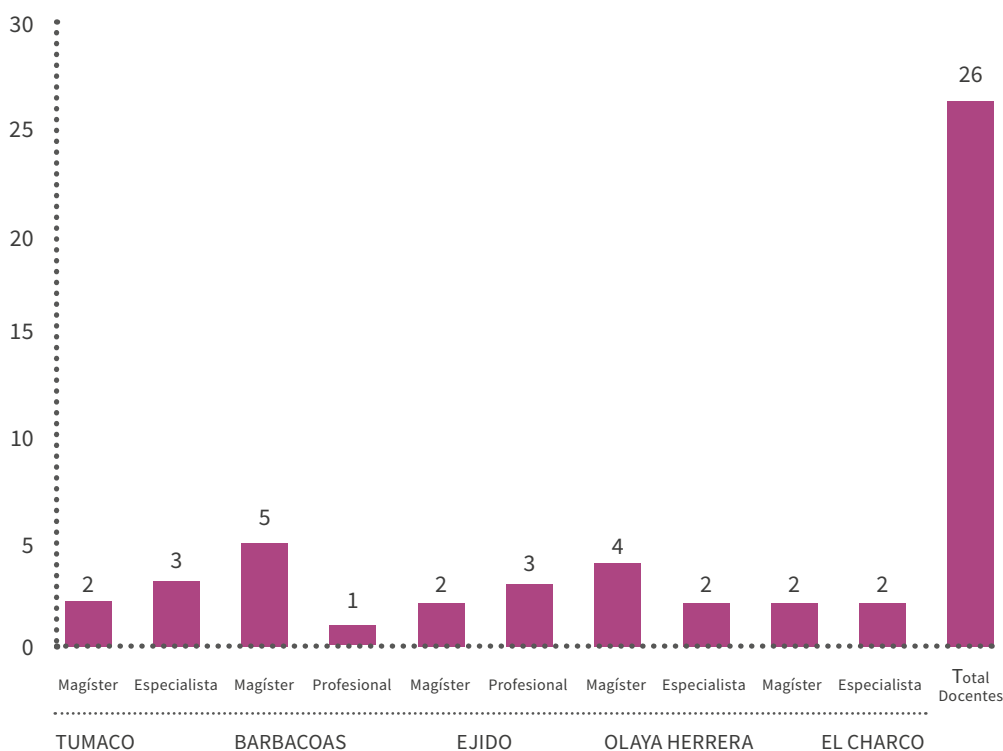
## 4.2

### Proceso Académico

El proceso académico se llevó a cabo a partir del desarrollo de cada uno de los 64 cursos ofrecidos para este contrato, divididos en 10 periodos académicos que corresponden a cinco años, iniciando desde el 2014-2 y finalizando en el 2019-1. El total de créditos de los 64 cursos que los estudiantes-beneficiarios trabajaron es de 160.

En cada periodo académico se desarrollaron cinco encuentros tutoriales en cada uno de los puntos nodales de atención para los estudiantes (Barbacoas, El Charco, El Ejido, Olaya Herrera y Tuma-co). En total, se llevaron a cabo 50 encuentros tutoriales en los nodos. Estos fueron atendidos por personal docente seleccionado en cumplimiento de los criterios de vinculación determinados por la Unidad de Talento Humano y la Vicerrectoría Académica y de investigación (VIACI), además con perfil para el trabajo con las comunidades. Fueron 26 docentes los que se contrataron para atender el contrato C-1663 (periodo 2019-1, ver figura 8), que se desplazaron a los puntos nodales para realizar las acciones tutoriales sustentadas en los lineamientos de calidad educativa promovidos por el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAP Solidario) de la UNAD, destacándose la promoción y el desarrollo de los aprendizajes significativo, colaborativo y autónomo.

Dichos encuentros tutoriales se organizaron en los puntos nodales mencionados. Para ello, se realizaron los arrendamientos con instituciones educativas con el propósito de garantizar las locaciones y los espacios adecuados para el llevar a cabo el proceso tutorial, como se muestra en la figura 8.

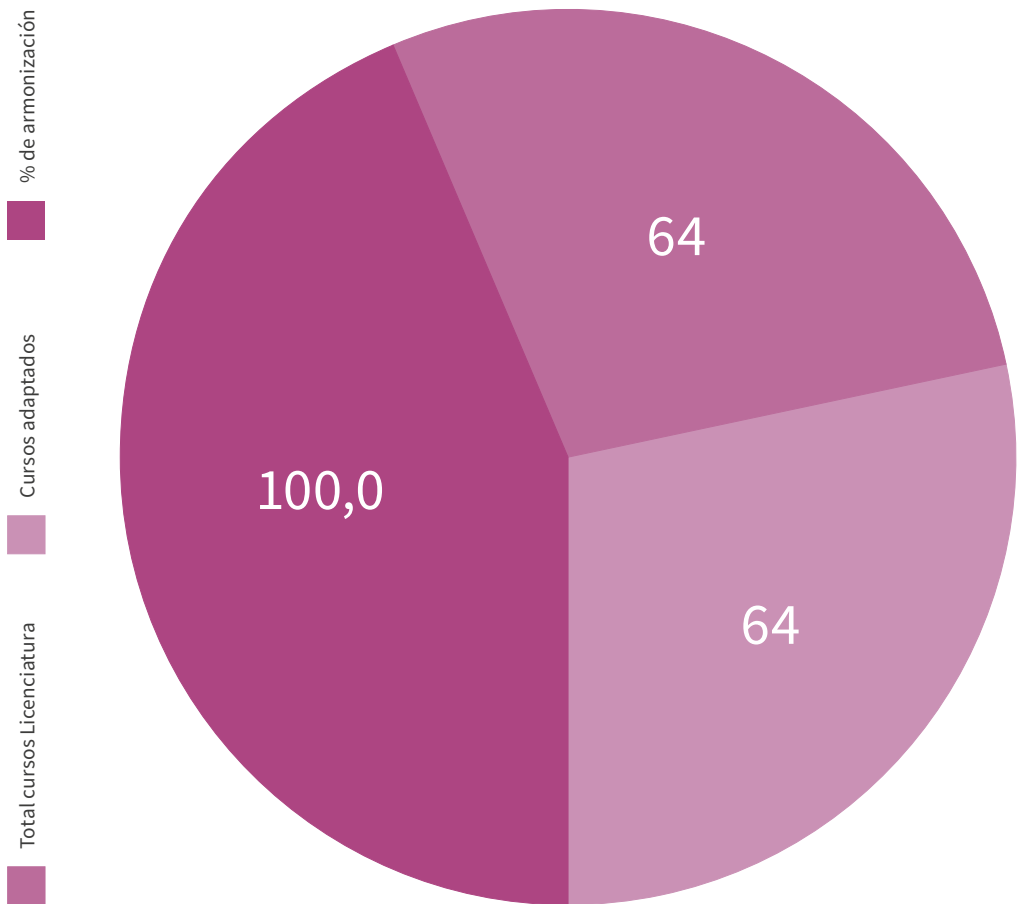
**Figura 8.** Perfiles docentes para atención contrato C-1663**NIVEL ACADÉMICO TUTORES NODOS AFRO 2019 - 1**

**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

Se precisa que para el contrato C-1663, el nodo Tumaco además de la orientación por sistema tradicional (ST: *encuentros in situ entre estudiantes y tutores*) recibió la atención a través del campus virtual (CV) de la UNAD. En tal caso, cada uno de los 64 cursos que se ofrecieron bajo la oferta del programa acordado en el contrato fue armonizado teniendo en cuentas las características culturales de las comunidades atendidas, bajo los criterios de ofrecer una formación como etnoeducadores desde lo multicultural, el reconocimiento del otro, las relaciones con las nuevas tecnologías y el fortalecimiento del pensamiento crítico y propositivo.

**Figura 9.** Armonización de los cursos de Lic. en Etnoeducación contrato C-1663

### ARMONIZACIÓN DE CURSOS: PLAN DE ESTUDIOS



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

Esto permitió que los estudiantes beneficiarios del contrato C-1663 mantuvieran un importante porcentaje de retención y permanencia dentro del proceso de formación de la profesionalización:

**Figura 10.** Permanencia estudiantes contrato C-1663**PERMANENCIA ESTUDIANTIL AFRO**

**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

El resultado de este proceso, en términos de retención y permanencia de los estudiantes, es una cifra que supera el promedio nacional. En este sentido, se tiene que para el caso del contrato C-1663, el porcentaje de retención y permanencia es del 75%, superando el 55% nacional. Este resultado, entre otras cosas, obedece a múltiples factores como la armonización de los contenidos, la implementación de metodologías didácticas y pedagógicas acordes a las realidades de los contextos y la evaluación formativa orientada al desarrollo de aprendizaje pertinente y significativo.



## 4.3

### Práctica Pedagógica

Uno de los elementos fundamentales de la formación de licenciados en cualquier área corresponde al desarrollo de la práctica pedagógica. Con ella se hace posible que los conceptos y apropiaciones metodológicas logren pasar del plano teórico al escenario del aula, comprendido este como un espacio más allá de los límites de la escuela. De esta manera, en el caso de la práctica pedagógica realizada por los estudiantes beneficiarios del contrato 1663, es preciso comentar que la misma se realizó sustentada en la visión del docente, en este caso del etnoeducador como investigador. La práctica se sustentó teóricamente en el desarrollo de un ejercicio de investigación-acción pedagógica (o educativa) que tuvo como objetivo la resignificación de los elementos conceptuales apropiados en el proceso de formación a partir de la relación de los estudiantes practicantes con los procesos etnoeducativos, el aula de clase (extendida), la comunidad, la cultura y el territorio. Este proceso inició en el periodo 2018-2 y tuvo como requisito que el estudiante haya aprobado el 75% del total de créditos académicos del programa (120 créditos en este caso). Cabe mencionar que la práctica pedagógica en la Licenciatura en Etnoeducación es un curso académico de tres créditos académicos y se divide en Práctica Pedagógica 1 y Práctica Pedagógica 2.

Para el contrato C-1663, en el curso Práctica Pedagógica 1, el número de estudiantes que realizó su práctica, teniendo en cuenta el requisito mencionado, fue 439. En este curso los estudiantes practicantes tuvieron como acción de aprendizaje la construcción de una propuesta de intervención pedagógica cuyo proceso incluyó la identificación de una problemática en un escenario (educativo o comunitario) y la planificación de una acción de resolución. A partir de estas dos acciones cada estudiante elaboró una propuesta en la que definió problemática, contextualización, fundamentos teóricos y pedagógicos y proceso metodológico en el que se elaboró una malla curricular con las acciones pedagógicas que permitan resolver la problemática.

Las líneas de investigación-acción pedagógica de las propuestas de los estudiantes son:

**Figura 11.** Líneas de investigación-acción contrato C-1663

## CONTRATO 1663

### NODOS:

(BARBACOAS, EL CHARCO, EL EJIDO, OLAYA HERRERA, TUMACO)

### LÍNEAS TEMÁTICAS DE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

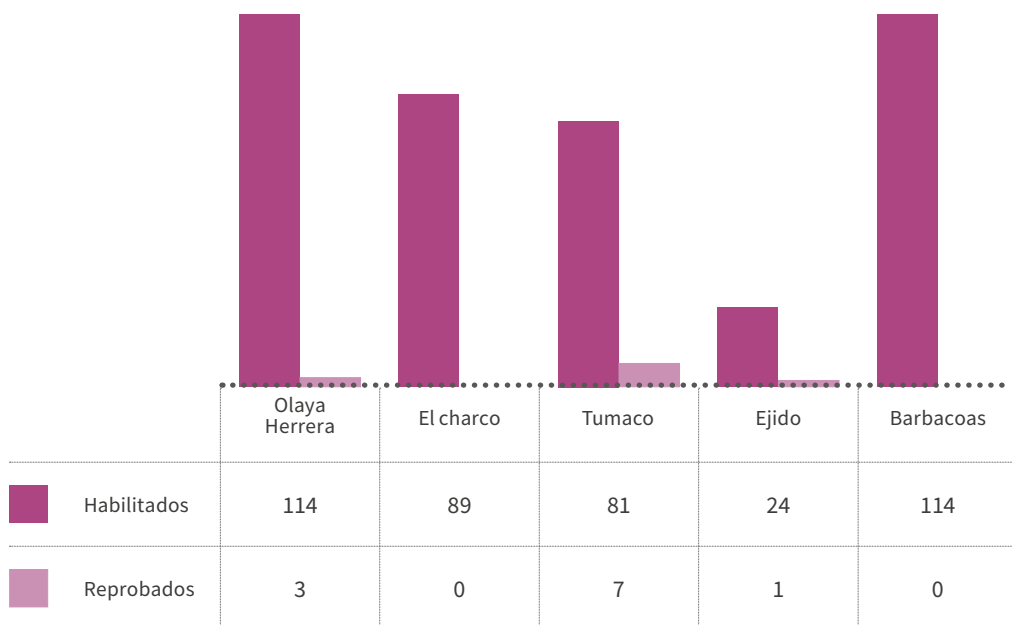


**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

Para el caso de la Práctica Pedagógica 2, los estudiantes tuvieron como acciones de aprendizaje la ejecución de la malla curricular de la propuesta en el aula o la comunidad y el análisis y reflexión pedagógica de los resultados de la implementación. Para este curso fueron habilitados 245 estudiantes pertenecientes al contrato C-1663.

**Figura 12.** Estudiantes practicantes (Práctica Pedagógica 2) contrato C-1663

### PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

La práctica Pedagógica (1 y 2), de acuerdo con la propuesta presentada, sirvió como escenario para que los estudiantes lograsen apropiarse de una serie de insumos que les permitieron direccionar su propuesta de práctica pedagógica como trabajo de grado a través de la modalidad de proyecto aplicado. Esta situación permitió que al tiempo que los estudiantes realizaran su práctica, construyeran su trabajo de grado enfocado en la resolución de problemas etnoeducativos identificados en sus comunidades.

## 4.4

### Trabajo de Grado

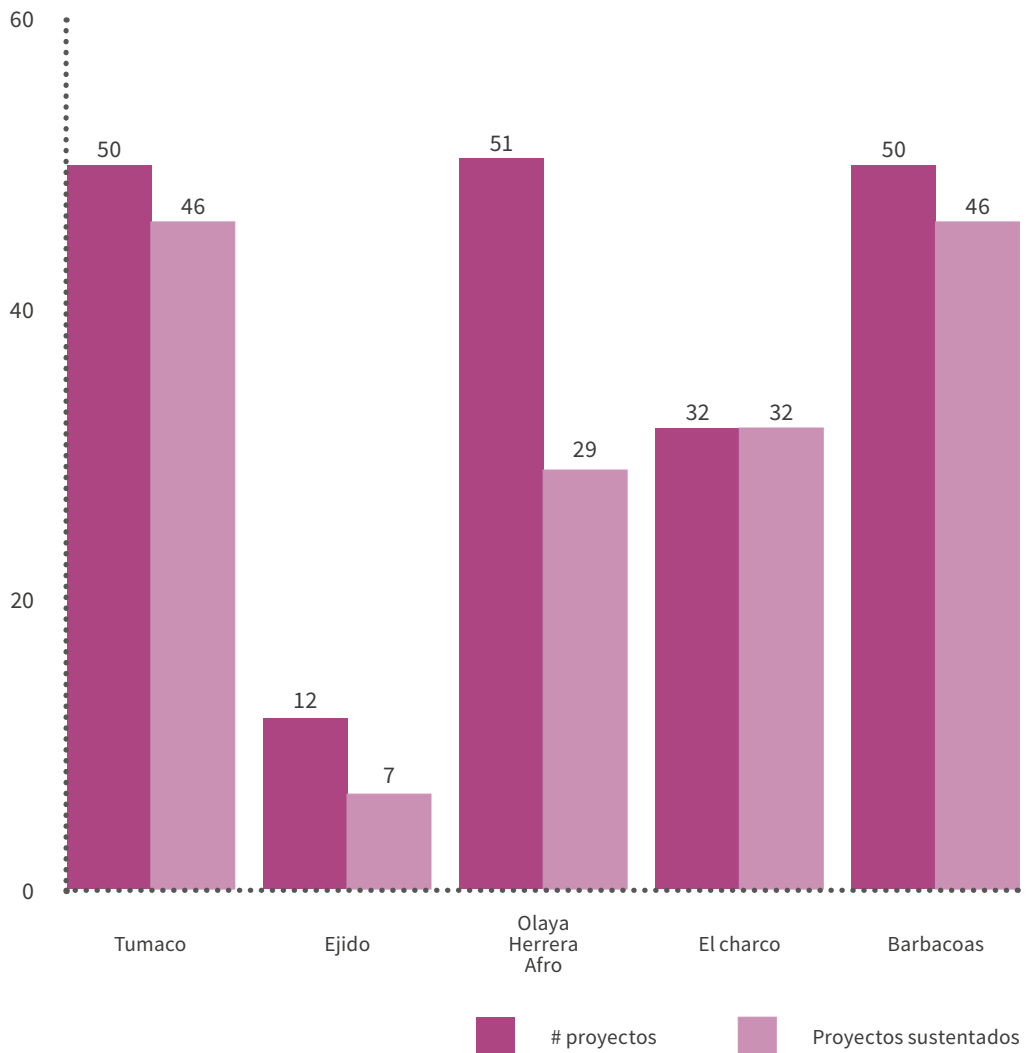
El trabajo de grado es uno de los requisitos para que los estudiantes puedan recibir su título como Licenciados en Etnoeducación. Para el caso de los estudiantes beneficiarios del contrato C-1663, este proceso se realizó soportado en la recolección de insumos e información producida en los dos cursos de práctica pedagógica. En tal caso, el trabajo de grado de los estudiantes consistió en una armonización entre la práctica pedagógica y la construcción del trabajo de grado bajo la modalidad de “proyecto aplicado”, una de las modalidades de opción de grado sugeridas por la UNAD.

La naturaleza del proyecto aplicado como opción de grado permite que los estudiantes identifiquen una necesidad comunitaria y a través del diseño e implementación de estrategias logren resolverla. En este caso, se propuso esta alternativa de grado teniendo en cuenta que la propuesta de práctica pedagógica desarrollaba un proceso similar al del proyecto aplicado. A diferencia de la propuesta pedagógica, el proyecto aplicado como opción de grado pudo ser presentado de manera colectiva (grupos de máximo tres personas).

Teniendo en cuenta lo anterior en cuanto al proyecto aplicado, se tiene que para el contrato C-1662 se presentaron un total de 117 proyectos aplicados como opción de grado. De ellos, se sustentaron 112 proyectos (ver figura 13). Los proyectos faltantes no lograron llegar a sustentación porque sus integrantes no cumplieron con los requisitos de 120 créditos académicos aprobados (75% del total de créditos de la malla curricular; ver figura 14).

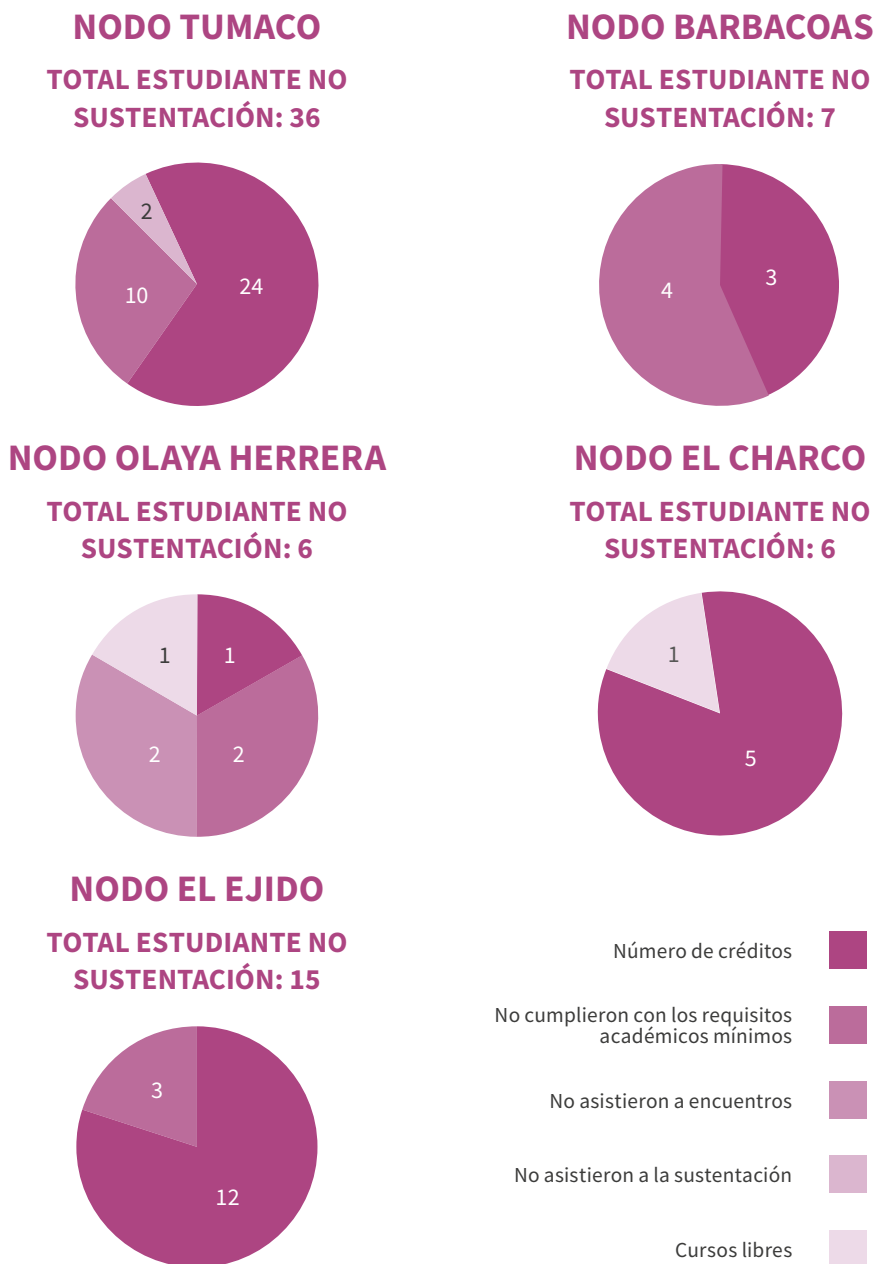
**Figura 13.** Relación proyectos aplicados inscritos-sustentados contrato C-1663

## PROYECTOS APLICADOS - SUSTENTACIÓN CONTRATO 1663



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019

**Figura 14.** Observaciones proyectos aplicados no sustentados contrato C-1662



**Fuente:** Licenciatura en Etnoeducación. ECEDU, CCAV Pasto, 2019



**Fuente:** ECEDU, CCAV Pasto, 2017. Estudiante afronariñense de la subregión Telembí, beneficiaria del proyecto de profesionalización en licenciatura en Etnoeducación. Presenta su propuesta pedagógica desde la etnobotánica





# CAPÍTULO

## CONTEXTO ACTUAL DE LA ETNOEDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES ÉTNICAS DE NARIÑO

Las comunidades afro e indígenas del departamento de Nariño están marcadas en unas altas condiciones de pobreza, la presencia de grupos insurgentes durante el conflicto armado y el proceso de posconflicto, el abandono estatal, el difícil acceso a los centros poblados de estas comunidades y las economías ilegales que han permeado en el reclutamiento forzado de jóvenes en estos territorios; todo esto incide en un proceso formativo carente de profesionalización con estas etnias, que se debaten entre la subsistencia básica y la defensa colectiva de sus territorios.

El panorama educativo de pregrado para afros e indígenas nariñenses se ve nutrido, a su vez, por una cobertura insuficiente en educación superior en programas que viabilicen una apuesta de empoderamiento territorial como lo es la etnoeducación, un acceso difícil a la educación superior y una oferta escasa de programas educativos que se articulen con los conocimientos propios de las comunidades, en aras de salvaguardar la soberanía de su hábitat y de generar el empoderamiento cultural como territorial.

La cobertura educativa superior para estas comunidades del departamento se encuentra desprovista de competencias lectoescritoras en la básica como en la media educativa; el desempeño escolar de estos posibles candidatos para acceder a la educación superior colombiana (afro e indígenas nariñenses) es inferior a la del promedio de los estudiantes nacionales con una diferencia promedio de cuatro puntos en los resultados de las pruebas Saber (Gobernación de Nariño, 2016, pp. 51), situación que incide directamente en obtener un resultado óptimo en las pruebas Saber 11, que les permita a los jóvenes de estas etnias acceder con facilidad a la educación superior nacional.

Se destaca para el caso de la cobertura educativa superior que por las condiciones económicas en que subsisten los hogares de las comunidades afro como indígenas del departamento y el no acceso a la educación universitaria, dichas condiciones desembocan en un factor generador de pobreza y marginalidad en los territorios y afecta de manera directa sobre las condiciones de vida de los jóvenes y sus familias, frenando con ello la incursión de las nuevas

---

generaciones con enfoque étnico al mercado laboral, que para el caso del departamento suma un total de 330 546 jóvenes entre los 18 y 28 años, catalogados estos como “población económicamente activa” (PEA) (Gobernación de Nariño, 2016).

El pueblo afronariñense presenta unas tasas de analfabetismo que sobresalen en la zona rural con un 20% y para el contexto indígena con un 7.5% en el entorno rural respectivamente, donde las mayores tasas de analfabetismo se concentran en la población entre los 15 y 24 años (Gobernación de Nariño, 2012), sugiriéndose a la institucionalidad nacional como regional “la urgente la necesidad de focalizar las políticas de erradicación del analfabetismo entre las y los jóvenes afrodescendientes de Nariño y los indígenas colombianos, especialmente en el sector rural” (CEPAL, 2009, pp. 68).

Por su parte, el acceso a la educación superior in situ presenta serias deficiencias, dada la accesibilidad a los entornos habitacionales de las comunidades afro e indígenas, como la capacidad de inversión gubernamental para generar una infraestructura física que logre suplir con esta necesidad, siendo una solución a corto plazo por parte de la institucionalidad el no brindar educación en los centros poblados colectivos sino facilitar el ingreso de las comunidades con enfoque étnico a las principales universidades públicas ubicadas en contextos urbanos nacionales.

Para el caso regional, los incentivos para facultar la formación profesional van desde el otorgamiento de becas hasta el conceder cupos especiales de ingreso por programa de pregrado a comunidades afro que certifiquen pertenecer a una comunidad afronariñense, previo aval de los consejos comunitarios (Gobierno Nacional, 2017). Si bien es cierto, la medida resulta ser atractiva, muchos de estos jóvenes con enfoque étnico terminan con puestos gubernamentales o de carácter burocrático, lo que los lleva a instalarse en los principales conglomerados urbanos nacionales, lejos de su contexto local.

Teniendo en cuenta la situación socioeconómica y educativa que presentan las comunidades afro e indígenas del departamento de Nariño, a través del convenio etnoeducativo UNAD-SED (Nariño)

y bajo el horizonte de la Licenciatura en Etnoeducación, el proceso formativo “se fundamenta en la investigación sociocultural, en la pedagogía, en el análisis crítico y permanente de los problemas reales de cada pueblo o etnia, entendiendo la Etnoeducación como un proceso vital en la formación integral y continua” (UNAD, 2011 pp. 13) de los pueblos ancestrales regionales en aras de mejorar su condición educativa como social.

Lo anterior ha conducido al cuerpo tutor unadista a diseñar una serie de estrategias pedagógicas enmarcadas en estudios pedagógicos propios, dados por el direccionamiento de los planes de vida de las comunidades indígenas y del PRETAN (Proyecto Etnoeducativo Afronariñense) para que a partir de las propias cosmovisiones se logre impartir una adecuación pertinente a su contexto socio cultural. Estudios en territorialidad, en proyectos comunitarios, liderazgo y empoderamiento son unas líneas investigativas institucionales que terminan por alimentar la proyección de los contenidos para impartir en cada encuentro tutorial que se viabiliza a través del desplazamiento del cuerpo formativo hacia las regiones donde se asientan estas comunidades.

Si bien es cierto, y como se mencionó con anterioridad, las condiciones de infraestructura y de conectividad que tiene el departamento no son las mejores, La UNAD en concordancia con su misión institucional desarrolló un proceso de formación etnoeducativa en ocho puntos nodales (Pasto, Ipiales, Ejido, Diviso, Barbacoas, Tumaco, Olaya Herrera y Charco) como puntos de encuentro para que las comunidades afronariñenses, como los pueblos indígenas del departamento, entren en un diálogo abierto con la academia, gestando una plática intercultural continua de construcción de saberes pertinentes para su territorio para que de esta manera, desde la etnoeducación como eje fundamental para empoderamiento territorial, puedan fortalecer sus raíces identitarias y eso les permita la pervivencia de su cosmovisión y se conviertan en agentes transformadores de cambio en su contexto regional.

A pesar de que la situación de cobertura educativa en el área andina del departamento es mayor a la de la zona pacífica,

(...) persiste una desarticulación generalizada a las dinámicas económicas y políticas nacionales que se explica, entre otros aspectos, por el bajo acceso a servicios públicos de calidad y bajos niveles de ingreso, que limitan y condicionan el nivel de vida de sus habitantes. (Gobernación de Nariño, 2016, pp. 48)

pero que gracias al convenio UNAD-SED, se lograron cubrir parcialmente estas situaciones gracias al abordaje investigativo que brindan las asesorías virtuales como presenciales, en aras de gestar procesos formativos que atiendan a estas situaciones.

La etnoeducación en el departamento de Nariño ha mostrado avances significativos en las comunidades étnicas; esfuerzo del trabajo mancomunado entre la institucionalidad y los liderazgos de estos grupos étnicos ha sido el desarrollo de proyectos educativos comunitarios direccionados a fortalecer los sistemas de educación propia pasando por la generación de políticas públicas educativas, como se identificó en el contexto afro, con la instalación de la Mesa Departamental de Etnoeducación y las Mesas de Concertación de Educación Propia para las comunidades indígenas.

Si bien se han evidenciado avances en estos procesos, aun hace falta aunar mayores esfuerzos entre los actores comunitarios e institucionales para que la etnoeducación se convierta en la ruta para fortalecer los procesos de educación propia en concordancia con la cosmovisión e identidad de estos pueblos, para que de esta forma se pueda cerrar la brecha educativa en estas comunidades y que sea la educación quien les brinde herramientas para el fortalecimiento desde la organización social y comunitaria y puedan aspirar a una oferta laboral que les permita recibir un salario digno con el cual se puedan mejorar las condiciones de vida y el empoderamiento de su identidad y territorios.





**Fuente:** ECEDU, CCAV Pasto, 2017. Estudiantes comunidad afronariñenses del municipio de Policarpa, corregimiento del Ejido. Beneficiarias del proyecto de profesionalización en Etnoeducación.





# CAPÍTULO

## HACIA LA GOBERNABILIDAD: GOBIERNO LOCAL, TERRITORIALIDAD Y ETNOEDUCACIÓN

---

Desde la década de los 80, América Latina presentó un colapso en el modelo de desarrollo implantado por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) para superar los índices de pobreza<sup>1</sup>, con una guía económica que estuvo supeditada por dos factores elementales: el establecimiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones y el fortalecimiento de los modelos centralistas de gobierno.

Las intenciones de desarrollo económico gestadas por la CEPAL a partir de los años sesenta buscaba que todos los gobiernos del continente americano acometieran reformas presupuestales importantes para viabilizar “la reforma agraria, y donde deseaban trabajar hacia la integración económica regional, para ampliar y profundizar en el proceso de industrialización, a la vez que fortalecerían el poder de negociación de la región latinoamericana en el contexto mundial” (Kay, 2001, pp. 349). Si bien es cierto, la política de desarrollo económico continental tomó fuerza en la década de los 70, esta también se ve acompañada de un fuerte movimiento político en contra de la insurgencia y del discurso comunista.

En este contexto para Kay (2001) el sector agrario no fue desplazado de la agenda de desarrollo, sino que desde la óptica institucional entraría a fortalecer el impulso deseado para Latinoamérica, teniendo en cuenta cinco factores guía:

---

La CEPAL considera apropiado utilizar para el monitoreo de los ODM en la región, una medida de la pobreza extrema y de la pobreza total basada en el costo de adquirir canastas básicas específicas de cada país, en lugar de la línea de “un dólar por día”. La “pobreza extrema” o “indigencia” se entiende como la situación en que no se dispone de los recursos que permitan satisfacer al menos las necesidades básicas de alimentación. En otras palabras, se considera como “pobres extremos” a las personas que residen en hogares cuyos ingresos no alcanzan para adquirir una canasta básica de alimentos, así los destinaran en su totalidad para dicho fin. A su vez, se entiende como “pobreza total” la situación en que los ingresos son inferiores al valor de una canasta básica de bienes y servicios tanto alimentarios como no alimentarios.

- 
- a)** Sustener el proceso de industrialización mediante las divisas obtenidas por las exportaciones y destinadas a financiar las importaciones de bienes de equipamiento, piezas de recambio y materias primas que la industria exigía.
  - b)** Proporcionar un suministro constante de mano de obra barata para esa industria.
  - c)** Satisfacer las necesidades alimentarias de las poblaciones urbanas, evitando el incremento tanto del precio de los alimentos nacionales como de las importaciones en este sector, con lo cual facilitaba el mantenimiento de unos salarios industriales bajos y contrarrestaba posibles problemas de escasez de divisas.
  - d)** Suministrar a la industria las materias primas que requería.
  - e)** Generar un mercado doméstico para los productos industriales (Kay, 2001, pp. 350)

La base del direccionamiento de los lineamientos anteriormente mencionados estarían a cargo de un Estado centralista, administrador de las arcas económicas nacionales, cuyo fin sería impulsar el desarrollo industrial de la región, generando estrategias y programas que motivaran a los principales centros urbanos de los países a facultar la generación de industria y, por ende, el fomento de empleo para toda la masa poblacional campesina sin tierra, que sería necesario proletarizar con el fin de generar así la fuerza de trabajo necesaria en el llamado impulso industrial.

La deseada acción progresista se vio reflejada en la ampliación de la deuda externa de cada país a causa de los elevados prestamos financieros solicitados al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional, para fomentar el desarrollo industrial, junto a un desbordado crecimiento urbano en las principales ciudades latinoamericanas, cuyo panorama se perfiló con la ampliación de los cinturones de pobreza en las periferias de las urbes, dados por el gran número

de fuerza de trabajo que se asentó en estos sectores y que no logró ser empleada en las industrias locales nacientes (Pradilla, 1998). Desempleo, autogeneración de vivienda en lotes privados como baldíos, ampliación de la violencia en las ciudades, desigualdad en la repartición presupuestal en las divisiones territoriales nacionales y servicios básicos insatisfechos, fueron configurando paulatinamente los rostros de los “polos de desarrollo” latinoamericano.

Ante la sentida urgencia de atender el crecimiento urbano continental desbordado y de cara al colapso de la agenda económica planteada por la CEPAL, los gobiernos latinoamericanos entran a reevaluar el modelo de desarrollo para sus países como el patrón de direccionamiento estatal para cada nación. Ahora, el discurso del libre mercado y la tercerización económica susurran a las naciones y a “una quincena de países que logró realizar la transición política desde la dictadura a la democracia, adoptando todos el sistema de «economía de mercado» como modelo económico” (Casilda, 2004, pp. 19); con esta intención se elabora el llamado Consenso de Washington. Dentro de los puntos más relevantes tratados en el Consenso hacia el año de 1989, para el académico Ramón Casilda (2004), se destacan:

- 1)** Cambios en las prioridades del gasto público. Con la intención de frenar el déficit presupuestario y de desviar los gastos improductivos se invirtió más en la sanidad, la educación y la infraestructura.
- 2)** Liberación comercial. A través de la protección de la industria local se busca que el flujo comercial de importaciones sea más activo para viabilizar la generación de empleo.
- 3)** Política de apertura a la inversión extranjera directa. La inversión extranjera es vista como un protagonista de la tercerización económica, gracias a sus aportes en gestión, capital, tecnología y experiencia, aliviando así la falta de recursos nacionales, que se proyectan para la formulación de planes de desarrollo (pp. 20-21-22).

---

Las medidas de apertura económica y de liberación de mercados terminaron por motivar la transformación del modelo político de gestión estatal, dado que, a causa de la ausencia de recursos estatales y la injerencia de capital financiero privado en todo el territorio latinoamericano, se necesitó descentralizar la gestión pública y dar más participación a los gobiernos locales para que sean ellos los encargados de la formulación, gestión, ejecución y veeduría de los planes de desarrollo. Se aclara que el Estado no pierde su papel protagónico en este momento histórico porque los gobiernos locales precisan de “la región y la nación para alcanzar el desarrollo sustentable, y todos [región y nación] requieren visión y prácticas universales para asegurar tales objetivos” (Gaspar, 2008, pp. 72).

De esta manera, la descentralización terminó por alimentar a los gobiernos locales, tanto de Colombia como de Latinoamérica, en cuanto a la búsqueda de presupuestos, sean nacionales o privados, para forjar sus estrategias de desarrollo local, dado que la mirada localista reservan prioritariamente la capacidad de decisión de los actores sociales, en definir un derrotero a futuro de un ámbito espacial determinado, a aquellos que residen en dicho espacio. Se privilegia así a estos actores por sobre quienes tienen en el plano regional o nacional (Rofman y Villar, 2008), las decisiones frente a la gestión de recursos y se vincula más a la comunidad (sea urbana o rural) para fortalecer la construcción social de su área de residencia.

La visión de consolidación de gobiernos locales también logró descentralizar las funciones básicas del Estado, liberándolo de cargas financieras y dándole más vida a la solidaridad activa entre las instancias oficiales y los sectores sociales postergados, para atacar los problemas estructurales que los afectan (Rofman y Villar, 2008), facultando mayor eficiencia y eficacia en la acción pública local, en torno a las demandas sociales insatisfechas.

La injerencia localista latinoamericana acabó por alimentar los estudios estatales adelantados por el Instituto de Estudios Políticos de París, denominados Estudios de Territorialidad, dado que, según la academia gala, son los gobiernos locales los abanderados de administrar como de ejercer la defensa de su territorio. Al hablar de

territorialidad, con base en las investigaciones del académico Jean Francois Jolly (2010), esta es el campo relacional a través del cual el individuo se convierte en un ciudadano que conoce y aplica mecanismos de protección estatal con los cuales, como poseedor del territorio, genera iniciativas políticas económicas y sociales tendientes a establecer la soberanía del espacio geográfico delimitado. Según Jolly (2010), con esta construcción se puede visibilizar un estado de gobernancia con una intervención pública puntual, denotada en planes de desarrollo o la formulación de políticas públicas.

Descentralización, gobierno local y la defensa y gestión del territorio (territorialidad) se traducen en una lógica territorial horizontal llamada gobernancia, que según Muller y Surel (citados por Jolly, 2010) corresponde a un modo de actuar en el cual la puesta en coherencia de la acción pública (...) ya no pasa por la acción de una elite político-administrativa relativamente homogénea y centralizada (...) sino por la puesta en marcha de coordinación multi-niveles y multi-actores (Jolly, 2010, p. 423). La lógica multinivel y de participación abierta (multi-actores) no se caracteriza por el carácter jerárquico entre el Estado y la sociedad, sino en la cooperación de ambas instancias en la protección y administración del territorio.

Cabe señalar que la dirección del territorio, y mucho más para etnias afro e indígenas, contiene aparte de los componentes económicos y políticos, un eje educacional que a su vez contribuye en la defensa y apropiación del territorio: la etnoeducación; esta, para el caso colombiano, empezó a tomar fuerza a través del reconocimiento étnico alcanzado con la Constitución de 1991, carta magna en la 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 [atrás]” (Enciso, 2004, p. 9).

Aquí, bajo la apuesta etnoeducacional, las organizaciones de base étnica (afro e indígenas) en Colombia ya venían trabajando por la reivindicación de una educación bilingüe mucho antes de la consolidación de la Constitución del 91; un claro ejemplo de ello son las comunidades del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y

la Confederación Indígena Tayrona (CIT), quienes amparadas en el Decreto 088 de 1976 y en búsqueda de una cooperación más horizontal entre Estado y sociedad, forjaron la consolidación de una educación apropiada y concordante con las características culturales y las necesidades de su etnia.

Solo fue hasta terminada la década de los 80 y a inicios de la década de los 90 que el Ministerio de Educación Nacional, y de mano con institutos de investigación étnica como pedagógica como la Universidad de los Andes, la Universidad del Cauca, la Universidad Nacional y la Universidad Pedagógica, entre otras, empezó a colaborar en el trabajo de fortalecimiento de una etnoeducación tendiente a la gobernancia del territorio (entendido este como un territorio vivo). Los trabajos investigativos de las universidades como del MEN se vieron reflejados en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y en el Plan de Desarrollo Nacional 2003-2006 Hacia un Estado Comunitario (Ley 812 de 2003), documentos que pusieron en manifiesto “la construcción de una política pública etnoeducativa, a partir de un proceso de concertación” (Enciso, 2004, p. 25), que apuntó a la formación docente propia de las comunidades y al fortalecimiento de procesos comunitarios desde los planteles educativos.

En este sentido, la UNAD, a través del programa de la Licenciatura en Etnoeducación, entra en escena nacional localista y de base comunitaria con la formación de profesionales que promueven “la solución a problemas de su entorno regional [con un] amplio sentido de conciencia ambiental, para aplicar criterios justos en las actividades y decisiones en las cuales participe” (UNAD, 2011), sean desde la formulación de política pública, como en el diseño de proyectos educativos proclives a la defensa de su territorio.

La base formadora unadista nace de la postulación del *Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAP Solidario)* del año 2011, en el cual, dentro de su componente Pedagógico-didáctico, se destacan ocho ejes transversales, desde los que se faculta el quehacer en la formación académica de base. Los puntos académicos de transversalidad serán desglosados a continuación:



**1) Proceso histórico:** como espacio específico de la cultura y en un mundo simbólico a través del cual el hombre construye su realidad; se percibe en el ámbito de las interpretaciones, se interpreta a sí mismo, se orienta y le imprime sentido y justificación a su vida individual y colectiva.

**2) Epistemológico-científico:** fundamenta el proceso educativo en el conocimiento, en general, y particularmente en la ciencia, considerada como una manifestación cultural que ocupa un lugar preponderante en el mundo contemporáneo porque influye en todos los campos de la actividad humana, determinando los procesos de acción y transformación (tecnología), los cuales, a su vez, también determinan los procesos de representación e interpretación del mundo vital y de la realidad en particular (ciencia).

**3) Antropológico-filosófico:** reconoce la naturaleza, dignidad e identidad de la persona como un ser en proyecto e inacabado, dotado de un potencial espiritual que le permite ser sujeto protagonista de su propia realización individual y colectiva, capaz de transformar la realidad y de autoconstruirse, mediante la construcción creativa del conocimiento, el saber científico y los valores humanos.

**4) Ético-pedagógico:** facilita el mejoramiento continuo de criterios de juicio y líneas de pensamiento para imprimirle sentido a la relación humana y al aprendizaje autónomo y, por lo tanto, a la construcción conjunta de valores ético-morales. Estos valores tienen un papel central en el sistema axiológico de la cultura por cuanto prescriben normas de acción y determinan modelos de comportamiento, principios de elección y motivaciones para formular y alcanzar objetivos concretos.

---

**5) Político-Social y comunitario:** promueve el reconocimiento mutuo como UNAD Proyecto Académico Pedagógico Solidario 3.0, instrumento esencial de la interacción, la realización humana y el ejercicio razonable del poder entre personas y grupos, considerados estos como sujetos protagónicos de su propia organización, formación y construcción de un destino común para compartir en comunidad y libertad sus necesidades, intereses y posibilidades de solución a sus problemas y aspiraciones de superación y desarrollo.

**6) Estético-comunicativo:** constituye el lugar de aparición de las expresiones afectivas y de mayor significación humana como la ternura y los sistemas simbólicos e imaginativos, los cuales contribuyen en gran medida a imprimirle viveza al arraigo cultural, a la práctica pedagógica y a la formación integral mediante la comprensión de las expresiones artísticas, lúdicas y recreativas del bienestar universitario.

**7) Económico-productivo y empresarial:** Contempla el compromiso ético y social de la UNAD frente a los sectores básicos de la actividad nacional e internacional, en términos de dinamizar sus procesos mediante la incorporación del conocimiento científico al desarrollo tecnológico y productivo, con énfasis en la dignificación del trabajo humano, del espíritu emprendedor y de la empresa económica, entendida esta como una mediación fundamental para la autorrealización de la persona y la comunidad.

**8) Jurídico-administrativo:** Hace referencia a la normatividad contemplada en la legislación de la educación superior a partir de la Constitución Política Colombiana (1991), la cual considera que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” (UNAD, 2011, Art. 67).



# CAPÍTULO

## CULTURA ACADÉMICA Y SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE ETNOEDUCADORES

Uno de los retos de la educación consiste en la generación de espacios pedagógicos particulares que cuestionen los modelos pedagógicos totalizantes propios de la modernidad. Se necesita avanzar hacia una educación que reconozca las subjetividades propias de cada actor de la educación y que, a la vez, reconozca la diferencia y los discursos culturales.

La diversidad cultural de los grupos humanos (afrodescendientes e indígenas, en este caso) ha permitido evidenciar una riqueza inmaterial y está asociada a los procesos de construcción de la territorialidad de los pueblos indígenas y afro, sus dimensiones culturales, sus valores simbólicos, sus tradiciones, sus rituales y su historia. La educación para estos grupos está amparada por un marco jurídico colombiano que vela por el respeto y el desarrollo de su identidad cultural. En este contexto, la etnoeducación aparece y se oficializa en el país como una política de Estado para la atención educativa de los grupos étnicos.

Contextualizando, en el pacífico nariñense, la UNAD profesionaliza a educadores que ostentan, hasta la fecha, el título de normalista superior, pero no el de licenciados. La diferencia entre estos dos títulos radica en que el primero, los bachilleres normalistas, se gradúan con la capacidad de orientar la docencia en los niveles de preescolar y básica primaria mientras que el segundo, licenciado, asume la formación universitaria en distintas áreas del conocimiento y puede hacerse cargo de la docencia desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Estas comunidades desarrollaron un proceso formativo a través de la UNAD en la Licenciatura en Etnoeducación. Uno de estos centros de atención a educadores está ubicado en el municipio de Olaya Herrera (Bocas de Satinga), ubicado en la subregión de Sanquianga en el departamento de Nariño.

La formación de formadores, o educación de educadores, implica auscultar los procesos en los cuales un sujeto educado deviene sujeto educador. Generar estas reflexiones desde los espacios de formación universitaria supone activar un dispositivo que revele lo que está oculto en las prácticas de aula y en las tutorías propias del modelo unadista; es decir, activar un dispositivo de saberes re-

flexivos acerca de las distintas epistemologías que están presentes y que se articulan en la educación del pacífico nariñense. Al decir de Poggi (1996), los encuentros tutoriales se significan en relación con el conjunto de condiciones de funcionamiento que atraviesan la situación observada y los actores involucrados en la misma.

Para este caso, se observó a 180 estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD, divididos en cuatro grupos. Se realizaron 16 observaciones de clase, distribuidas en cuatro momentos tutoriales. Los resultados de estas observaciones tienen la intención no de mostrar las relaciones de poder que se tejen en un aula de comunidades predominantemente orales sino de posibilitar la construcción de comunidades académicas, de indagación y de conocimiento.

Para lograrlo se requirió un diálogo polifónico entre los tutores-investigadores, los educadores-educadores-investigados y las posturas teóricas subyacentes en cada práctica de aula (Roni, Carlino y Rosli, 2013). Desde el aula de clases, estas interacciones reflexivas permitieron comprender desde el punto de vista de quienes la viven otras formas de vida: la afección y percepción de cosmologías se modifican tanto para unos como para otros transformando las significaciones del discurso pedagógico y renovando el horizonte de la problematización educativa.

Cada observación realizada permitió la construcción de un informe que recogía las vivencias académicas, territoriales, comunitarias, epistémicas y sociológicas de los cuatro tutores-investigadores de la universidad. Desde estas interacciones se develan los significados presentes y se produce un quehacer analítico que no es meramente descriptivo, sino que, al decir de Rockwell, citado por Roni, Carlino y Rosli, (2013) “se propone un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad” (p. 277).

Las diferentes acciones didácticas, pedagógicas y evaluativas que se lograron con este conglomerado estudiantil se lograron pensar en tres ejes dinamizadores de la etnoeducación: la construcción de una comunidad académica, el cuidado del sujeto educado y las prácticas de lectura y escritura.

## 7.1

### Construcción de una Comunidad Académica

Para entender las implicaciones de la cultura académica, Giovanni Parodi (2010) la define como:

Un grupo de personas que comparte un conjunto de conocimientos, así como también las convenciones necesarias para interactuar discursivamente y compartir tales conocimientos (...). Las comunidades discursivas existen y se sustentan por medio de una membresía dinámica en términos de experticia. Esto se debe a que los miembros que las componen, en la mayoría de los casos, ingresan a la comunidad como aprendices y se transforman paulatinamente en expertos, a partir de su interacción discursiva con dicha comunidad (p. 263).

La definición propuesta por Parodi permite pensar que anclado al proyecto de universidad, la cultura académica intenta construir entre sus participantes los acuerdos para organizar una sociedad política y, en consecuencia, ofrecer las orientaciones fundamentales del obrar académico. La teleología de la universidad deberá entenderse como una instancia mediadora entre el conocimiento, la interpretación y los sujetos que median entre conocimiento e interpretación.

Asimismo Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) anotan que la cultura académica se manifiesta diferente según el tipo de universidad o ámbito académico al que alude; por ejemplo, para el caso de la UNAD, la cultura académica de los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación difiere a la mayoría de los estudiantes de pregrado de otras universidades: mientras para otros pregrados (la mayoría) la universidad se asume como un hogar permanente, para estos estudiantes la universidad los asume en condición de visitantes viajeros. Molano y López (2011) han señalado que el desarrollo de la cultura académica necesita reconocer las dificultades y potencialidades de cada estudiante.

La cultura académica desea y busca la divulgación del conocimiento. Ese conocimiento no queda atrapado en los muros de las academias, sino que sus resultados se relacionan con el territorio. La construcción de una comunidad académica, en este sentido, habría que pensarse no solo como un espacio de construcción conjunta sino como un espacio donde la totalidad de sus constructores tengan la oportunidad de interlocutar. Es necesario, entonces, que en estas comunidades se desarrollen procesos de comunicación semiológica, más allá de lo lingüístico.

Cabe resaltar, para ejemplificar, los procesos de investigación que se están desarrollando en Olaya Herrera (Satinga) y los espacios construidos para la socialización de estos avances, donde el diálogo entre pares permite otorgarle pertinencia y significado académico al hecho investigativo. De igual forma, se ha hecho importante fortalecer a los educadores-educados en herramientas metodológicas que potencien la exploración (observación), el diálogo y la continua construcción de interrogantes problematizadores. Resulta fundamental que las prácticas de lectura y escritura se sitúen en el contexto: leer el contexto es una aproximación inicial a la realidad y a la interpretación y formulación de elementos para fortalecer o transformar.

De un adecuado desarrollo de una cultura académica se potencia la inclusión de un sujeto con su territorio. Es decir, en la cultura académica se tejen relaciones de poder, legitimidad, acceso e identidad. Entrar en una comunidad discursiva de tipo académico no es, por lo tanto, solo un asunto de habilidades y competencias académicas, pero sí están mediadas por las formas que tiene un sujeto para exponer sus ideas y defender sus argumentos.

Habita aquí la importancia de reconocer a todos y cada uno de los integrantes de un grupo poblacional como una singularidad universal y a cada persona como otro diferente a mí. Este es un proceso que lleva a identificar al otro más allá de su significante nominal y reconocerlo como un sujeto histórico. En palabras de Octavio Paz (2015), la otredad es lo que nos identifica como persona dentro de una cultura o sociedad de la cual nos identificamos individualmente, haciéndonos partícipes de esa cultura, pero con nuestro propio sello de identidad.



## 7.2

### Cuidado del Etno-Educador-Educado

Educación es una readecuación a las formas de subjetividad. Etnoeducar, entonces, podría pensarse como la posibilidad de resignificar el discurso pedagógico y comprenderlo desde la territorialidad del pensamiento, desde el encuentro de las cosmogonías, las identidades, los saberes y los discursos. Estas dinámicas se abren en torno a la problematización de la educación como estructura misma: una estructura donde el interrogante se dispone sobre las condiciones de construcción de una educación del nos-otros (Ortega, 2011); es decir, desde la formación en la diversidad étnica, y su posición en el mundo.

¿Cómo cualificar al sujeto etno-educador para que construya las implicaciones territoriales al desafío de su presente potencial? La construcción del (lo) otro adquiere una dinámica de renovación de los significantes territorial, discursivo, educativo y pedagógico. La vivencia y el ejercicio del tutor de los etnoeducadores implican la irrupción de estados críticos que terminan transformando también las formas en que el otro se construye así mismo. En este escenario se desarrolla la subjetividad:

(...) la primera característica de la subjetivación es la creación de la diferencia. La subjetivación, gracias a su relación con el afuera, es la creación de un nuevo modo de existencia. Pero un nuevo modo de existencia es concretamente la creación de un nuevo campo de afección y de percepción” (Garavito Pardo, 1998).

Es necesario que se entienda la educación como un proceso más allá del aula formalmente constituida y donde poco importa la clasificación de buenos o malos estudiantes. Hay que entender la educación como un ejercicio de fortalecimiento personal y profesional que exige la mayor sensibilidad frente a las dinámicas que el entorno ofrece. Este ejercicio implica reconocer las condiciones de la economía, la seguridad, la cultura y la sociopolítica presente en el territorio y en el que los estudiantes desarrollan sus praxis. Edu-

car, por consiguiente, no se trata solo de una cualificación técnica, meramente conceptual. Educar se trata de la formación y la potenciación de las facultades del sujeto.

El educador temporaliza la vigorosidad de su rol en cuanto se acepta como un proyecto en permanente formación, en permanente estado de vigía pedagógico, en permanente postura de sujeto interrogador, de sujeto inquieto por el hecho educativo.

Mirado desde el punto de vista educacional, el desarrollo histórico de los individuos se expresa en una creciente complejidad de sus relaciones con sus circunstancias y esto implica entender la complejidad como un magma en proceso de expandir, cada vez más, la subjetividad.

El vínculo del sujeto con la educación, por lo tanto, no puede ser otro que una epistemología enfocada en la subjetividad, tomando en cuenta al sujeto político, y una de las consecuencias de este vínculo, entre otras, es que el hombre no solo no puede ser ajeno a sus circunstancias sino que no puede reducirse a su mero conocimiento, cualesquiera sean estas (económicas, políticas, institucionales, sociales, estéticas, culturales, educativas, pedagógicas, etc.), ni puede reducir estas circunstancias a objetos disciplinarios de estudio y de análisis, a los que puede conducir el desarrollo metodológico dominante; es mucho más que eso. El sujeto debe ser capaz de darse cuenta de sus circunstancias no tanto para describirlas, estudiarlas y explicarlas como proceso cognitivo, sino para colocarse frente a estas circunstancias, colocarse frente a la sociedad y después decidir si esa colocación es para apropiarse cognitivamente de esas circunstancias o no. La colocación es un condicional, no un imperativo.

En este sentido, la universidad podría orientar su quehacer en cuatro dimensiones sociales con estas comunidades: primero, brindar las herramientas a sus estudiantes para consolidarse como ciudadanos y líderes con la capacidad de solucionar problemas a partir de los mecanismos de participación ciudadana existentes en Colombia; segundo, la universidad, partiendo de la necesidad de acompañar a sus comunidades a sortear las necesidades básicas del territorio, podría potenciar el papel que la acción de los líderes

ha tomado y ha enfatizado en torno a los procesos organizativos de los indígenas y afrocolombianos; tercero, la universidad podría centrarse en la formación de educadores conocedores del idioma y la cosmovisión, respetuosos y cualificados en cuestiones de diversidad étnica, de promoción y defensa de los derechos humanos y colectivos; cuarto, las tres dimensiones anteriores no son posibles sin desarrollar prácticas de lectura y escritura.

## 7.3

### **Cuidar la Lectura y la Escritura**

Contrario a lo que suele pensarse, leer y escribir no son simples canales para la transmisión de datos. La apropiación de una cultura académica genera una estrecha interrelación entre la escritura, el pensamiento, el saber y el sujeto. En este contexto colombiano, occidental y hegemónico, el desarrollo de una nación se percibe por la capacidad de producir y socializar saberes académicos y científicos. La relevancia de las prácticas de lectura y escritura en la universidad resulta ineludible. Ya sea para comprender, regular, debatir o validar el conocimiento, la universidad utiliza el texto como el instrumento primordial de circulación del saber. Esto es, el texto entendido desde la escritura y la lectura.

Sin embargo, el tema de la oralidad en los grupos étnicos plantea reflexiones y acciones desde la etnoeducación, que se orientan a superar la jerarquización de la escritura sobre la oralidad presentes en el mundo académico occidental ya que de acuerdo con Meneses (2014), son dos formas de producir y organizar el conocimiento, y en esa medida, dos recursos pedagógicos y ontológicos para salvaguardar la identidad-memoria de los pueblos de pensamiento oral. La necesidad de fortalecer procesos de lectura y escritura y la urgencia de sistematizar y fortalecer el pensamiento oral hace de la experiencia etnoeducativa una posibilidad de diálogo, a nivel local y global, del ser y habitar de los pueblos afro e indígenas en el departamento de Nariño.

Hace varios años ya, en Latinoamérica se ha estado gestando el campo de investigación sobre lectura y escritura, donde se destacan las

.....

investigaciones de Carlino (2004) (2003) Parodi (2008), Cisneros (2010), Ochoa (2011), Pérez Abril & Rincón Bonilla (2013) y entre otras. Las conclusiones de estas investigaciones resaltan la necesidad de asumir la lectura y la escritura como políticas institucionales en todos los niveles de escolaridad, acompañar la producción de textos universitarios disciplinarios y asesorar los trabajos de grado, entre otros.

Para el caso que nos atañe, el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en la formación de educadores necesita considerar al estudiante como un neófito en una cultura académica determinada y a quien se necesita facilitarle el acceso a la lectura y escritura de los textos disciplinarios que circulan en la universidad (Carlino, 2004) pues la mayoría de ellos no están habituados a esta clase de textos y desconocen cómo escribirlos cuando es necesario.

En comunidades que son predominantemente orales se destacan ciertas dificultades frente a la lectura y la escritura: la dificultad de acceder a textos, mediada por la inexistencia de bibliotecas especializadas, la falta de hábito de estas prácticas y, en general, la falta de políticas públicas en materia social y educativa, crea las condiciones necesarias para el olvido de estas comunidades étnicas, con el riesgo de perder su identidad y su memoria. También se destacan algunas dificultades de aspectos formales de los textos; por ejemplo, acceder a solo algunas páginas fotocopiadas (Carlino, 2003) desconociendo la totalidad del texto y desconociendo la cubierta (carátula, contracarátula y solapas), las páginas preliminares (página legal, contenido, prólogo y presentación, etc.) y las fuentes (bibliografía, glosario y anexos). Otra dificultad tiene que ver con la ausencia de un imaginario sobre la economía del papel, puesto que es exorbitante la cantidad de papel desperdiciado en la entrega de trabajos y compromisos académicos. Problema muy diciente en estos territorios que desconocen un manejo adecuado sobre residuos sólidos y basuras y donde la problemática ambiental es de tratamiento urgente.

Estas comunidades necesitan valorar tanto las prácticas de lectura y escritura, como también las prácticas orales del pensamiento y su sistematización, como un eje dinamizador de la cultura académica y el territorio y como una estrategia para incluir contenidos

y saberes étnicos en la educación local y nacional. La invitación a crear formas etno-pedagógicas para relacionar la escritura y la oralidad es la invitación al desarrollo del movimiento, indudablemente, ya que, y de acuerdo con Meneses (2014), “configura un binomio que potencia el pensamiento de las personas, da mayor soporte a la memoria y la identidad individual y colectiva de los pueblos” (pp. 131). Los asuntos de la escritura, la lectura y la oralidad, tienen que ver con los modos como el sujeto se relaciona con su tiempo y su espacio, cómo los refrenda, cómo los supera y cómo construye una relación sagital con el presente.

La formación de sujetos etnoeducadores alcanza su máximo nivel cuando los estudiantes son capaces de escribir, proponer, comentar, crear y dar nuevos sentidos a las cosas que emergen del pensamiento oral y su cosmovisión.

Algunas prácticas de lectura y escritura se resaltan en Satinga, como asumir conscientemente que los procesos de liderazgo se deben trabajar desde la lectura, la escritura y la oralidad; también reconocer que parte de sus saberes ancestrales han perdido fuerza en sus comunidades porque se han quedado en la oralidad y en el hermetismo de quienes tienen estos conocimientos. A su vez, algunos grupos étnicos que mantienen su propia lengua, como la comunidad eperera sapiadara, han comenzado a escriturar sus conocimientos y sus gramáticas.

La universidad, en su misión y visión, tiene la posibilidad de llegar a las zonas de difícil acceso en busca de consolidar comunidades de indagación, construir comunidades epistémicas, generar espacios de reflexión pedagógica, educativa y étnica y el desarrollo de las prácticas articuladas entre procesos lectoescritores y procesos orales, en aras de construcción de conocimientos, siempre pensando en tener cuidado de no caer en un estado de dominación y coloni-

.....

zación epistémica de sus educandos. Los estudiantes, por tanto, deben estar en capacidad de interpretar su realidad porque después de tanta barbarie, abandono y aniquilación de los sujetos, solo queda el logos y se ha de preservar frente a toda embestida dogmática, académica, burócrata, disciplinadora que quiere desterritorializarlo. El educador del biopacífico planetario habría de llegar a ser el *logos*.

El problema de fondo que ha detectado Cassany (2008) es la incompatibilidad (hasta cierto punto) de pretender ser una sociedad democrática y una cultura alfabetizada tecnocientífica:

La democracia exige transparencia comunicativa y acceso universal al conocimiento, pero la investigación científica y las aplicaciones tecnológicas se desarrollan dentro de disciplinas tremendamente especializadas, en las que se emplean técnicas, equipos y procedimientos muy sofisticados, que requieren un lenguaje altamente específico que solo dominan los investigadores. Entonces, ¿cómo podemos hacer transparente y comprensible lo que por naturaleza solo conocen unos pocos especialistas? (Cassany, 2008, pp. 232-233)

Las dificultades de la lectura no son inmanentes a un estudiante ni a un problema que él deba resolver por sí solo. Leer es un proceso cultural que requiere participar en la transformación del texto escrito en conocimiento especializado. Un texto académico implica una forma adecuada de leerse. Desconocer las exigencias del texto impide su comprensión y puede ocasionar la deserción académica. En consecuencia, el estudiante necesita conocer las gramáticas y las semióticas de cada texto en su comunidad, así como los aspectos técnicos y legales que regulan el uso de la información. El maestro, en este sentido, puede ser “el faro que impide perderse en la inmensidad de los textos” (Vásquez Rodríguez, 1999, pp. 120).



# CAPÍTULO

## MEMORIA Y ORALIDAD, UNA MIRADA DESDE LOS AWÁ



Resignificar el proceso educativo tiene como finalidad contribuir a conocer y valorar los saberes que se fundamentan en el diario vivir de la comunidad; esta interacción permite fortalecer los diferentes procesos asociados a la educación desde su propia concepción como seres humanos, lo cual ha determinado la supervivencia dentro de un contexto en cambio permanente.

Metodológicamente, la oralidad es el medio por el cual se transmiten los conocimientos como tal y, a su vez, es generadora del proceso de construcción histórica a partir y desde el punto de vista subjetivo, empleando fuentes reales que durante el tiempo construyen el conocimiento, en el sentido de riqueza cultural e inmaterial, que posteriormente pasa a la memoria y en este punto es donde la memoria es el primer paso hacia la oralidad y esta lleva a la construcción de los procesos y estructuras que permiten que el conocimiento se siga transmitiendo.

## 8.1

### Memoria y Oralidad, Una Mirada Desde los Awá

La visión que tiene la comunidad indígena awá sobre la educación se fundamenta en el respeto al territorio y la memoria de los sabedores. Esta aproximación a un contexto formativo está ligada a las prácticas tradicionales, los usos y costumbres, que los inkal awá (hombre de la montaña) desarrollan en forma cotidiana y que representa un todo en su mundo.

La experiencia está presente en cada acción y cada palabra dicha; representa el vivir y el sentir de la comunidad, si bien se trata de fortalecer culturalmente a través del reconocimiento de la educación propia. La oralidad permite transmitir y dar permanencia a una expresión colectiva en cuanto a la variedad de relatos que surgen del saber hacer (Daza, 2010); en este sentido, lo que la oralidad busca es fundamentar una serie de relatos y experiencias de vida que muestran la realidad desde la visión propia, desde el territorio como elemento integrador y que representan su estar en el mundo actual. El sentido que se puede entrever dentro de las prácticas

.....

culturales y la educación es encontrar, desde el campo educativo teórico, las múltiples visiones que se van evidenciando cuando los estudiantes con su sencillez se coaccionan para interpretar los contextos y dar una continuidad a los conocimientos, aplicando saberes teóricos que hacen posible la vinculación del mundo globalizado con el mundo de los awá.

De esta forma, si hablamos de memoria y oralidad, acudimos no solo a los hechos contados como la forma práctica de educar; se percibe una estructura que alimenta constantemente el hacer-aprender que está relacionado con la naturaleza; por eso, el conocimiento se percibe desde el entorno. Esta percepción de educación se basa en el conocimiento del medio, el cual provee todo para que los awá vivan en su cotidianidad desde el sentir de sus acciones, del contacto directo que representa la vida misma y la pervivencia de la cultura de esta comunidad.

En el diálogo de saberes con dicha comunidad, se habla de los conocimientos propios de las comunidades y el sentido social de un pueblo, de la ciencia tradicional, como principio fundamental a través de la oralidad. La cultura es la palabra sagrada que da origen a la educación; la dimensión política, organizativa, administrativa y pedagógica que comprende un sistema integrado de ideas, de valores culturales, de reconocer la importancia de supervivencia histórica y de los modos de vida.

La oralidad y la memoria construyen el sentir y creer en su pueblo y de esta forma hacer parte de los conocimientos ancestrales; la sabiduría plasmada por algunos mayores queda grabada en el corazón, en la mente; es lo que ha permitido en los miembros de la comunidad pervivir cada día y el reconocimiento a que los procesos de investigación contribuyen en la transmisión de esos conocimientos para garantizar la preservación de generaciones futuras y dar la importancia del diálogo con los mayores y la creación de procesos orientados a transmitir las vivencias para entender mejor su propia cosmovisión. Tener conocimiento del pueblo awá permite conocer, como ellos han venido trabajando, el uso de la oralidad y la memoria y vivenciar realmente sus propias historias, relatos y mitos reflejados en sus propios proyectos de vida.

La importancia de la educación desde la cosmovisión de los awá evidencia que el conocimiento y saberes que se tejen desde la ley de origen y las diferentes prácticas asociadas a educar tienen estructurada una forma para que el conocimiento se transmita desde la oralidad como fuente del conocimiento y a través de la memoria permita la prevalencia de sus saberes. En este sentido, aplicar una pedagogía que está íntimamente ligada a las prácticas ancestrales de este grupo supone una estructura definida y organizada que se basa en la palabra viva y que está determinada por la acción de los mayores y los tiempos que manejan para transmitir el conocimiento.

Así, es evidente la relación entre formación y cultura, donde lo que conocemos como educar no es propiedad individual, sino que ese conocimiento es la esencia de la comunidad y parte de la idea de cómo se puede enseñar los saberes propios, saberes que están dentro de los usos y las costumbres como principio de afianzamiento de la identidad cultural, que representan el gran conocimiento que encierra su vivir, desde la ley de origen hasta los mandatos establecidos en la forma de vivir y actuar dentro del territorio.

Si bien es cierto que la identidad cultural refleja el conocimiento adquirido a través del tiempo y que este se mantiene por tradición, en este sentido la cultura y específicamente las expresiones culturales permiten que el saber ser y el saber hacer sean metodológicamente una forma de educar a través de la oralidad.

Hablar de una pedagogía indígena no es solo referirse a una estructura establecida; es también definir los procesos donde se ponen a consideración qué tipos de conocimientos son los más adecuados para educar a los awá, teniendo en cuenta el grado de diferencias que se establecen entre lo propio y lo de afuera, considerando que lo propio está más direccionado a reconocer y al mismo tiempo valorar lo que poco se conoce, hasta el punto de llegar a proteger la expresión cultural de educar desde la oralidad.

Desde este punto de vista, plantear una pedagogía indígena basada en los conocimientos que se han estructurado a través del tiempo requiere que se dimensione una metodología que vaya de acuerdo con las

---

condiciones que dentro de la oralidad son evidentes y permiten que los conocimientos puedan transmitirse de alguna forma, sin estar superditados a las diferentes formas teóricas que limitan y vuelven subjetiva la difusión de los saberes y el diálogo que se establece como forma de orientar los procesos de fortalecimiento de la cultura.

Sin ir más lejos, las observaciones ponen en claro que no es buscar una superioridad en el conocimiento; no se busca medir capacidades o coeficientes intelectuales. En este caso, la búsqueda del conocimiento está en reconocer la cultura, valorar su acción patrimonial y, en este sentido, la búsqueda de la educación propia basada en la pervivencia de la comunidad indígena awá.

La riqueza en los relatos y su reiteración es lo que ha permitido que los awá mantengan una educación en el tiempo. Varias personas son portadoras del mismo conocimiento; su manifestación y aconteceres es lo que hace posible hablar de una estructura definida en torno a la educación

La educación, como expresión cultural, representa el pasado que se puede conocer en todos los sentidos posibles y que además gana importancia cuando ese pasado pasa a ser parte del presente permitiendo conocer las historias originales traídas como parte integral del conocimiento que se tiene del mundo de los inkal awa.

La memoria y el uso de la oralidad han permitido que lo que se conoce en la cosmovisión de los awá se mantenga en el tiempo y se arraigue en la cotidianidad de la comunidad, permitiendo mantener vivo el saber-enseñar y conservar los saberes que a través del tiempo han permitido la supervivencia y continuidad como comunidad.

La educación en los awá y sus métodos como expresión representan la identidad de un pueblo, la cultura de los antepasados y el camino que las nuevas generaciones están recorriendo en ese accionar de recibir una herencia para luego transmitirla y que, gracias a la historia que se ha contado entre generaciones, son conocedores de ella y hoy en día son portadores de una expresión que gracias a la oralidad no se ha perdido en el tiempo ni la memoria.

# CONCLUSIONES

---

*Nariño territorio intercultural. Etnoeducación, cultura e identidad de los pueblos de Nariño*, es una iniciativa académica de docentes de la Escuela Ciencias de la Educación –CCAV Pasto y el Semillero de Investigación *Mingueros del Sur, Trenzando Saberes Culturales*, adscrito al Grupo de Investigación en Etnoeducación y Estudios Étnico-raciales. Este documento recoge los principales movimientos y experiencias etnoeducativas desarrolladas en el contexto nariñense en los últimos años.

Este escrito es el resultado de una investigación que abordó el proceso de consolidación de la etnoeducación departamental desde la proyección multicultural hasta el posicionamiento intercultural de la situación de la educación propia, contexto en el cual el conflicto y los riesgos socioambientales son realidades cotidianas desde las cuales las comunidades afro e indígenas han desarrollado su cotidianidad y su defensa por el territorio.

La Asamblea Nacional Constituyente de 1991 abrió las puertas al reconocimiento de los derechos de las comunidades étnicas en Colombia estableciendo un estado multicultural y recorriendo el trasegar histórico de reivindicación de una política pública de educación diferenciada que se ha logrado conseguir hasta el momento actual.

---

El proceso académico de profesionalización desarrollado en las comunidades afro e indígenas del departamento de Nariño tuvo como característica la formación de líderes y lideresas comunitarias que ven en sus investigaciones un aporte significativo para la consolidación de los PEC (Proyectos Educativos Comunitarios), como en el relevo generacional para salvaguardar el patrimonio cultural afro e indígena del departamento de Nariño, punto indispensable en la promoción de conciencias que logren facultar la territorialidad de unas comunidades ancestrales que se encuentran en conflicto continuo con actores armados invasores de sus territorios.

Desde este punto de vista es prudente mencionar que si bien se han realizado acciones en pro de configurar una alternativa educativa para las comunidades étnicas, no existe un consenso sobre cómo desde los gobiernos tanto nacional como local se pueda optimizar una política encaminada hacia la legitimidad en lo relacionado con la etnoeducación. Es así como desde la visión académica y el entorno subjetivo de formación etnoeducativa se plantea la necesidad de proyectar una cultura académica en este marco, que permita fundamentar criterios propios de lo que es educar en el contexto étnico y como principio se tengan en cuenta aspectos como la lectura y la escritura para facilitar los procesos de educación en el entorno etnoeducativo de las comunidades.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Carlino, Paula (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20),409-420.[fecha de Consulta 16 de Abril de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>
2. Carlino, Paula (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria . *Educere*, 8(26),321-327.[fecha de Consulta 16 de Abril de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602605>
3. Casilda, R. (2004). América Latina y el Consenso de Washington. *Boletín Económico de ICE N° 2803*, pp. 19-38.
4. Cassany Daniel. (2008) La Lectura ciudadana. Recuperado de: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21218/cassany\\_lectura\\_ciudadana.pdf?sequence=2](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21218/cassany_lectura_ciudadana.pdf?sequence=2)
5. Castro, S. (2004). Pensar el Siglo XIX. Cultura, Biopolítica y Modernidad en Colombia. Bogotá: U. Javeriana.
6. CEPAL (2009). Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas. Santiago de Chile. Naciones Unidas  
Cerón, B., Muñoz, L., Verdugo, P., Zúñiga, E. (2014). Sanquianga: Geografía, Historia, Cultura. Módulo dirigido a docentes. Pasto: Academia Nariñense de Historia.
7. Cisnesos Estupiñan Mireya &Castro Sol. (2010). Leer y escribir en la Universidad de Hoy. Bogotá, Universidad Libre. Disponible en: [https://www.academia.edu/29913433/Leer\\_y\\_escribir\\_en\\_la\\_Universidad\\_de\\_hoy](https://www.academia.edu/29913433/Leer_y_escribir_en_la_Universidad_de_hoy)
8. Conmemoración Ley 70 de 1993. Colombia. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/conmemoraciones/Paginas/Conmemoraci%C3%B3n-Ley-70-de-1993.aspx>

- 
9. Constitución del 1991 y los pueblos Indígenas. (s.f.). Recuperado de <http://jenzera.org/wordpress-content/uploads/2009/10/La-constituci%C3%B3n-de-1991-y-los-Pueblos-Ind%C3%ADgenas1.pdf>
  10. Convenio 455 Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Organización Zonal Indígena de Putumayo (OZIP) Resguardo Indígena de Condagua. Resolución 769.
  11. Dane. (2005). Libro del Censo Nacional. República de Colombia. ISBN: 978-958-624-072-7 Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/censos/libroCenso2005nacional.pdf>
  12. Decreto 1088 de 1993. Presidencia de la República. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013\\_.html/Normas/Decreto\\_1088\\_1993.pdf](http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_.html/Normas/Decreto_1088_1993.pdf)
  13. Decreto 2127 de diciembre 29 de 1992. Presidencia de la República. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-104265.html>
  14. Departamento Nacional de Planeación. (2014). Documento CONPES 3811. Política y estrategias para el desarrollo agropecuario del departamento de Nariño.
  15. Echeverri, J. (2008). ¿De chagrera a secretaria?: Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano. En *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala
  16. Enciso, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
  17. Fals Borda, O. (1998). Guía práctica de ordenamiento territorial en Colombia: contribución para la solución de conflictos. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), Universidad Nacional de Colombia.



- 
18. Fals Borda, O. (2003). Posibilidades y necesidades de un socialismo autóctono en Colombia. Cuadernos DEL CES No. 2. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
  19. Garavito Pardo, E. (1998). ¿Humanidades o subjetivación? La subjetivación como respuesta a la crisis de las ciencias humanas. En Seminario M. Foucault-G Deleuze. Memorias. San Juan de Pasto: Ediciones Fundación Morada al Sur, Universidad de Nariño.
  20. Gaspar, R. (2008). Estado, instituciones y desarrollo urbano. En: Lo urbano en su complejidad. Una lectura desde América Latina. Quito: FLACSO.
  21. Gobernación de Nariño (2012). Plan de Desarrollo – Gobernación de Nariño, “Nariño Mejor”. San Juan de Pasto. Gobernación de Nariño  
Gobernación de Nariño. (2016). Plan participativo de desarrollo. Nariño Corazón del Mundo. <https://xn--nario-rta.gov.co/inicio/index.php/gobernacion/plan-de-desarrollo/354-plan-de-desarrollo-departamental-narino-corazon-del-mundo-2016-2019>
  22. Gobierno Nacional de Colombia (2017). Fondo Especial de Créditos Educativos de Comunidades Negras. Bogotá D.C. Ministerio del Interior
  23. Hidrobo, I. (2013). Tendencias metodológicas más utilizadas en la investigación educativa y pedagógica en los diferentes programas de la educación superior (pregrado y posgrado) con sede principal en la ciudad de Pasto entre los años 2005-2011 año 2013. Pasto: Universidad Mariana.
  24. Houghton, J. (1998). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? En Educación endógena frente a educación formal. Bogotá: Universidad de los Andes. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3008>

- 
25. IETABA. (2013). Proyecto Educativo comunitario: Cultivando nuestro propio desarrollo con identidad para el buen vivir. Viviendo bien en la montaña - Secretaría de educación departamental. Gobernación de Nariño.
  26. Institución educativa Agropecuaria Inga de Aponte: (25,11,2015). [Archivo digital]. Recuperado de <http://institucioneducativainga.blogspot.com/>
  27. Jiménez Herrera, J. (24 de julio de 2014). Corte tumba una norma de 1890 sobre la jurisdicción indígena. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/corte-tumba-una-norma-de-1890-sobre-jurisdiccion-indige-articulo-506539>
  28. Jiménez, R. (2001). Los Retos y Desafíos de un Currículo Propio de los Pueblos Indígenas de Colombia Dentro del Contexto de la Etnoeducación. Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena. Guatemala.
  29. Jolly, J. (2010). Regir el territorio y gobernar los territorios. Políticas públicas de vivienda de interés social, servicios públicos domiciliarios y educación en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
  30. Kay, C. (2001). El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades. En X Coloquio de Geografía Rural de España de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 337-430. Universidad de Lleida, España.
  31. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Congreso de la Republica, Bogotá, Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
  32. Ley 21 de 1991. Conferencia Internacional Del Trabajo Convenio 169. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013\\_html/Normas/Ley\\_21\\_1991.pdf](http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_21_1991.pdf)

- 
33. Ley 47 de 1993. Congreso de la República, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2780>
  34. Ley 70 de 1993. Congreso de la Republica, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Leyes/Ley%2070%20de%201993.pdf>
  35. Ley 812 de 2003 Congreso de la República, Bogotá, Colombia [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normatividad/Ley812\\_de\\_2003.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normatividad/Ley812_de_2003.pdf)
  36. Manosalva, S. (2003). La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, (2), pp. 159-172.
  37. Marrou, H. (1999). El conocimiento histórico. Barcelona: Idea Books.
  38. Martínez, M. (1999). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. México: Trillas.
  39. Meneses, C, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. Praxis. Vol. 10, 119 – 133. Recuperado de: <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1364/773>
  40. Mignolo, W. (2005). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales, AdVersuS, Revista de Semiótica, (4). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458713>

- 
41. Molano, L. y López, G. (2011). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35 (1), pp. 119-146.
42. Mosquera, J. (1999). *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes Editores.
43. Ochoa, Ana María (2011). La reflexión decimonónica sobre la escritura de mujeres en Colombia. *Revista de crítica literaria y de cultura* 25 (1). ISSN-e 1523-1720. Recuperado de: <http://www.lehman.edu/faculty/guinazu/ciberletras/v25/agudellochoa.html>
44. Ortega Valencia, P. (2012). *Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>
45. Parodi, G. (2010). *Macrogénero Académico Evaluativo: Descripción Retórica en la Comunidad de Aprendizaje del Doctorado en Biotecnología*. Recuperado de [https://www.academia.edu/35284236/Macrog%C3%A9nero\\_Acad%C3%A9mico\\_Evaluativo\\_Descripci%C3%B3n\\_Ret%C3%B3rica\\_en\\_la\\_Comunidad\\_de\\_Aprendizaje\\_del\\_Doctorado\\_en\\_Biotecnolog%C3%ADa](https://www.academia.edu/35284236/Macrog%C3%A9nero_Acad%C3%A9mico_Evaluativo_Descripci%C3%B3n_Ret%C3%B3rica_en_la_Comunidad_de_Aprendizaje_del_Doctorado_en_Biotecnolog%C3%ADa)
46. Parodi, Giovanni (2008) (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Aproximaciones basadas en corpus*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Chile
47. Paz, O. (2015) *La otra voz: y la noción de otredad*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4216/421640696003.pdf>

- 
48. Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación a la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
49. Poggi, M. (1996). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires: Kapelusz.
50. Pradilla, E. (1998). Fragmentación y exclusión en la megalópolis mexicana. Nueva York. Recuperado de. <http://nuso.org/media/articles/downloads/27051.pdf>
51. Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
52. Quiñones Lemos, J. (2007). Nivel de aprendizaje etnoeducativo en los niños de 4º de La Institución Educativa Faustino Arias Reinol, de La Guayacana - San Andrés De Tumaco (tesis de pregrado). Universidad Mariana, Pasto, Colombia.
53. Quiñones Villarreal, E. (2012). Influencia de las costumbres y creencias de la comunidad, en el proceso educativo de los estudiantes del centro Educativo Painanda del Municipio de Barbaças (tesis de pregrado). Universidad Mariana, Pasto, Colombia.

- 
54. Ramírez, A. (2007). La etno-Constitución de 1991: Criterios para determinar derechos comunitarios étnicos indígenas. *Estudios Socio-Jurid*, 9 (1), pp. 130-153. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v9n1/v9n1a04.pdf>
55. Rofman, A. et al. (2008). *Desarrollo local: Una revisión crítica del debate*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires (Argentina). Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires (Argentina) <http://avillar.blog.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/28/2014/03/Desarrollo-Local.-Una-revisi%C3%B3n-cr%C3%ADtica-del-debate-libro.pdf>
56. Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. *Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia*. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), pp. 173-198. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-65252011000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252011000200008&lng=es&tlng=es). Educar a los otros
57. Rojas, A. y Castillo E. (2005). *Educar a los Otros*. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca.
58. Roni, C, Carlino, P. y Rosli, L. (2013). *Psicología Educacional Y Orientación Vocacional Tomo 1*. Recuperado de [https://www.academia.edu/39116454/PSICOLOG%C3%8DA\\_EDUCACIONAL\\_Y\\_ORIENTACI%C3%93N\\_VOCACIONAL\\_TOMO\\_1](https://www.academia.edu/39116454/PSICOLOG%C3%8DA_EDUCACIONAL_Y_ORIENTACI%C3%93N_VOCACIONAL_TOMO_1)

- 
59. Ruiz, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
  60. Sánchez Castillo, A. (2009). “La resistencia” prácticas y estrategias de las minorías étnicas como respuesta al conflicto armado en el pie de monte costero del departamento de Nariño (Estudio de caso de las comunidades indígenas del pueblo awá) (tesis de posgrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
  61. Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós. Recuperado de. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
  62. Tello Yarpaz, C. y Vallejo Moreno, D. (2010). Shagra formación de saberes ancestrales con los grados cuarto y quinto en el centro educativo El pescadillo (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia.
  63. UNAD (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario. Versión 3.0. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia
  64. Vásquez Rodríguez, F. (1999). Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. Signo Y Pensamiento, 18(34), 117-124.