

La Educación Como Campo de Combate: Fortalecimiento de la Identidad Cultural

Desde una Perspectiva Docente. El Caso de la Etnoeducación.

Tesis de pregrado

Karen Alcalde Molina & Laura Daniela Cabrera Muñoz

Directora y director de tesis

Jackeline Cantor & Tathagatan Ravindran

Universidad Icesi

Programa de Psicología

“El campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí [...]. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece”. (Zuleta, 2010, p. 29)

A las comunidades afro, indígenas y campesinas de nuestro país, a quienes les debemos una educación de calidad que responda a las necesidades y realidades de su contexto y a las y los maestros que hacen de la educación un campo de combate.

Tabla de contenido

Resumen.....	6
Planteamiento del problema.....	7
Objetivo general.....	9
Estado del arte.....	10
Marco referencial.....	14
Metodología.....	17
Tipo de Investigación.....	17
Participantes.....	17
Estrategia de recolección de datos.....	17
Procedimiento.....	18
Análisis de datos.....	19
Evaluación de la validez del método.....	20
¿Qué hicimos?.....	20
Resultados.....	21
Nivel de análisis 1: descriptivo.....	21
Categoría 1 – Datos generales.....	21
Categoría 2 - Formación, Trayectoria del maestro.....	21
Categoría 3 - Prácticas educativas.....	24
Categoría 4 - Vínculo maestro-estudiante.....	29
Categoría 5 - Etnoeducación.....	30
Categoría 6 - Finalidad de la educación.....	32

Nivel de análisis 2: inferencial.....	33
Conclusiones	44
Recomendaciones	45
Referencias bibliográficas.....	47
Anexos	52
Indicaciones sobre objetivo de investigación:.....	52
Formato de entrevista	52

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre las prácticas educativas de maestros que trabajan en entornos etnoeducativos y el fortalecimiento de la identidad cultural desde la perspectiva que tienen los docentes. La identidad cultural es el cúmulo de tradiciones, creencias, saberes, valores y procederes que actúan como elementos de cohesión de un grupo social. El sustento empírico de este estudio son las entrevistas y el análisis de prácticas, actividades y relaciones que permiten identificar las formas en que se fortalece la identidad cultural en el entorno educativo.

Planteamiento del problema

Estudiar la construcción de identidad cultural en entornos educativos cobra cada día más relevancia. La escuela es un espacio de socialización donde, a partir de procesos de aprendizajes compartidos, se configura la identidad (Lorenzo, 2008); por tal razón es preciso hacer un seguimiento a la forma en que se está logrando dicha construcción. Según cifras del DANE, para el año 2018 existían en Colombia 1 '905.617 personas pertenecientes a 115 pueblos nativos cuya diversidad, tradición, saberes y demás, se convierte en un asunto de gran valor para la cultura nacional y su constitución histórica; de la misma manera, en función de la fenomenología del autorreconocimiento en el marco de los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) 2018, el DANE establece que el volumen estimado de la población autoreconocida negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP) en 2018 asciende a 4,671,160 correspondiente al 9,34% de la población total nacional quienes aportan grandemente a la riqueza pluriétnica y multicultural de nuestro país. Por esta razón, en búsqueda de proteger este conglomerado de saberes y defender estas diversidades surge para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la necesidad de desarrollar el Plan Sectorial de Educación cuyo eje central es el “Mejoramiento de la Calidad para la Equidad” y que se vería materializado en “El diseño y desarrollo de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa para grupos étnicos (indígenas, afro y gitano) y población vulnerable”.

Según el Plan Nacional de Desarrollo 2018 - 2022 para este periodo se plantea el fortalecimiento de los modelos etnoeducativos de acuerdo con lo definido en “la línea de equidad e inclusión social para grupos étnicos” la cual tiene como finalidad principal la implementación de una política pública basada en la protección de los derechos humanos, la equidad y el reconocimiento de la diversidad social, económica y cultural de estos grupos, fortaleciendo la educación inclusiva mediante procesos de formación docente y a través de un

trabajo conjunto con las Secretarías de Educación para la gestión de dotaciones y apoyos para la atención de estudiantes con discapacidad, se fortalecerán los modelos etnoeducativos en concordancia con lo definido en la línea de equidad e inclusión social para grupos étnicos (Plan Nacional de Desarrollo, Consejo Nacional de Planeación 2018-2022). De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional mediante el proyecto “Etnoeducación una Política para la Diversidad” plantea como objetivo “posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad” (MEN).

La construcción de identidad cultural es un área de gran interés en el campo de la psicología cultural y educativa, puesto que el hombre construye su conocimiento como resultado de la interacción social y de la cultura que se da en un proceso de aprendizaje socio-cultural que trae la asimilación de componentes culturales y sociales propios del entorno de cada individuo, pero que se cimienta en una actividad realizada en común (Guilar, 2009). Una de esas actividades en común bien puede corresponder a la escolaridad. En esta línea, Packer (2006) manifiesta que la escolaridad no constituye solamente un espacio de transmisión o construcción de conocimientos. Es también un espacio clave para la “producción de personas”, es decir, para la construcción ontológica del sujeto, donde las comunidades prácticas, que se definen según Wegner, Snyder y McDermott (2002) como grupos de personas con intereses en común, permiten profundizar en conocimientos y experiencias por medio de la constante interacción que a su vez fortalece las relaciones sociales. Dentro de estas comunidades de práctica también se puede ubicar la escuela que juega un papel fundamental, pues esta ofrece también herramientas que dan luz para comprender el mundo.

Dentro de la escuela también hace parte, según Packer (2006), la conversión de “niño miembro de la familia” a “estudiante” donde éste “asume diferentes modos de subjetividad en los dos contextos diferentes” (la casa y la escuela) sin dejar de lado uno u otro; por esta razón, es necesario hacer revisión de las maneras en que se está dando la interacción con los sujetos, lo que permite la construcción de los mismos al interior de la escuela y que esta educación se imparta de forma tal que corresponda con el contexto del y la estudiante para que no sólo sea más significativa para el sujeto sino también para que en esta “producción de personas” no se deje de lado la realidad específica de cada quien dentro de su cotidianidad y así no se pierdan los conocimientos y las prácticas culturales con los que llega cada quien a los espacios de construcción y transmisión de conocimiento.

Objetivo general

Esta investigación pretende analizar la relación entre las prácticas educativas de docentes que trabajan en entornos etnoeducativos y el fortalecimiento de la identidad cultural desde la perspectiva que tienen los docentes. Para esto llevaremos a cabo un estudio cualitativo con maestros que han trabajado en escuelas que implementan el modelo pedagógico etnoeducativo. En este sentido, los objetivos específicos son:

- Estudiar el modelo pedagógico etnoeducativo de los maestros.
- Determinar la perspectiva de identidad cultural que tienen los maestros.
- Caracterizar las prácticas educativas relacionadas con el fortalecimiento de la identidad cultural que describen los maestros.
- Analizar la relación entre las prácticas educativas descritas y el fortalecimiento de la identidad cultural como es concebida por los maestros.

Estado del arte

Previo a adentrarnos en las discusiones y análisis de la literatura relevante sobre la etnoeducación en Colombia, precisamos dar inicio a esta temática bajo la comprensión de por qué nuestro país es un Estado pluriétnico y multicultural y la importancia de educar rescatando la diferencia, seguidamente se abordará un estudio que expone la trayectoria de la etnoeducación en su paso de proyecto a política de Estado, después tendrá lugar la escuela, como un entorno etnoeducativo que al tiempo que apuesta por una educación inclusiva puede legitimar procesos de aculturación y en relación a esto, se continuará con las estrategias pedagógicas que el profesorado debe tener en cuenta para consolidar el enfoque etnoeducativo, finalmente en vía de los objetivos de nuestra investigación se planteará si la etnoeducación y sus componentes etnoeducativos se relacionan con la formación de la identidad cultural y se analizará el rol del profesorado respecto a las prácticas educativas que implica la educación diferencial para pueblos étnicos.

Para empezar, retomamos el estudio de Artunduaga (1997) en el que reflexionó sobre los fenómenos y situaciones que se suscitan en el cotidiano accionar de la educación en Colombia. Teniendo en cuenta sus diferentes experiencias personales y comunitarias, resaltó como punto de partida el “descubrimiento” de América dado que este hecho histórico se consolidó sobre el desconocimiento del otro y las implicaciones que tiene sobre nuestra realidad se traducen en la conformación multiétnica y la riqueza cultural que nos caracteriza, ante esto Artunduaga (1997) señala que esto conduce a plantear algunas reflexiones respecto a la educación entre las que destacamos que “La educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad” (p. 36). Ahora bien, sabemos que nuestro país está dotado de diversas culturas y etnias fruto de un complejo proceso histórico que ocurrió hace más de cinco siglos, sin embargo el

reconocimiento de los diferentes grupos étnicos y sus derechos es más bien algo reciente, tal como Rojas & Castillo (2005) comentan “ La presencia de los (hoy llamados) grupos étnicos ha sido permanente, mas no su reconocimiento institucional o representación en estos términos.”(p. 11) Fue solo hasta la reforma de la Constitución Política de Colombia del año 1991 que el Estado empezó a desarrollar políticas específicas como la etnoeducación para estos grupos.

Posterior a la reforma constitucional de 1991 la etnoeducación como proyecto empezó a ser foco de discusión, es por esto que Castillo (2008) nos muestra la trayectoria histórica de la etnoeducación en plena etapa de neoliberalización del campo educativo (1995-2007) respecto a su paso de ser un proyecto a una política y su desarrollo, todo esto con el fin de reflexionar sobre las condiciones existentes para garantizar los derechos de los grupos étnicos en Colombia; su análisis evidenció que la implementación de la etnoeducación sigue estando ausente en muchos departamentos del país desconociendo su propiedad obligatoria, además se restringe la constitucionalidad de los grupos étnicos en la orientación y administración de sus procesos educativos; privándolos de autonomía en su condición multicultural pues son las políticas de mejoramiento de la calidad y la ampliación de cobertura las que definen lo que se debe enseñar, tener en cuenta estos elementos cobra relevancia para nuestra investigación en la medida que permite de manera tácita reconocer la importancia de que los maestros que trabajan en entornos etnoeducativos, implementen prácticas educativas propias que favorezcan el fortalecimiento de la identidad cultural de sus estudiantes.

Los factores relacionados con la diversidad cultural han sido estudiados desde diferentes perspectivas, por ejemplo, Hernández (2013) analizó cómo se concibe y desarrolla la interculturalidad en una escuela indígena en un contexto urbano de México, la técnica de recolección de datos fue cualitativa y se realizó por medio de la teoría fundamentada empleando

diario de campo, observación y entrevistas a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Los resultados mostraron que la escuela, al estar ubicada en un contexto urbano, donde conviven culturas distintas, ha pasado por un proceso de aculturación debido a que los contenidos del currículo son estandarizados y se adaptan a la cultura dominante, por lo que la escuela se ve la necesidad de implementar estrategias para conservar y promover la cultura indígena. En relación con los resultados del estudio anterior toman fuerza e importancia las intervenciones educativas que rescatan la interculturalidad, en ese sentido Ruiz & Medina (2014) buscaron identificar los métodos y estrategias de trabajo con minorías étnicas utilizados por los docentes y analizar si estas reflejan el enfoque de interculturalidad de la etnoeducación en Colombia, todo esto a través de un enfoque mixto que partió de la complementariedad entre encuesta tipo cuestionario, entrevistas y observación. Los resultados determinaron que los métodos y estrategias utilizados por los docentes en su práctica pedagógica están orientados al reconocimiento y visibilización de la cultura afrodescendiente, coherentes con la realidad multicultural de la sociedad colombiana, además se destaca la importancia del compromiso en la formación de los docentes en contextos de gran diversidad cultural, pues esto aumenta su grado de implicación y de compromiso intercultural a través del dominio, tanto de su propia cultura como de la de los estudiantes.

Como se busca analizar en el presente estudio, es importante identificar si las estrategias docentes que se esfuerzan por favorecer los procesos identitarios sí funcionan y cómo lo hacen, un estudio que se ha relacionado con ese objetivo es el de Güiza (2017) quien determinó si la etnoeducación se relaciona con la formación de la identidad en los estudiantes de una escuela en Chocó Colombia, para esta investigación se llevó a cabo un estudio correlacional no experimental, utilizando la observación, encuestas y rastreo bibliográfico como técnicas de recolección de datos. Los resultados señalaron que los valores culturales y costumbres afrocolombianas no hacen parte del plan de formación en esta institución, lo que evidencia falta

de componentes etnoeducativos y que no hay una formación integral de la identidad afrodescendiente respecto a sus patrones culturales y el sentido de pertenencia, sin embargo se logra identificar que la etnoeducación sí tiene una relación significativa con la formación de la identidad de los estudiantes de esa escuela en aspectos como la aceptación de patrones culturales. En lo que a nuestra investigación le interesa, como elemento común y de referencia para la posterior discusión, se pretende analizar si en las prácticas educativas que los maestros implementan se evidencian los patrones culturales y el sentido de pertenencia como elementos de sus planes de formación.

En suma, Hernández (2013), Ruíz & Medina (2014) y Güiza (2017) en sus estudios reafirman que se debe asumir una posición crítica en el desarrollo de propuestas educativas, que logren articular estrategias de enseñanza, currículo, materiales educativos, formación de docentes, entre otros recursos, para fortalecer la etnoeducación y llevar a cabo su objetivo que según el capítulo tercero de la Ley 115, Ley General de Educación, en Colombia, de 1994, establece como finalidad de la etnoeducación, en su Artículo 56: [...] afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Finalmente, y en relación con cómo se pone en marcha la etnoeducación en Colombia, presentamos dos estudios de caso con elementos importantes para nuestra investigación. Recientemente Castro et al., (2016) analizaron las realidades que subyacen a la implementación de la educación diferencial en el contexto de una escuela rural en Colombia, para tales fines se llevó a cabo un estudio de caso con enfoque etnográfico en el que se aplicaron guías de observación y entrevistas no estructuradas a personas pertenecientes a esa comunidad educativa. Los resultados mostraron que existen atrasos para asumir la educación diferencial por fuera de los imaginarios urbanos en relación con la geografía y en consecuencia se encontró

que hay resistencia de los docentes convencionales quienes se niegan, o no se comprometen a fondo, con las transformaciones curriculares y las prácticas educativas que implica la educación diferencial para pueblos étnicos. Por su parte Agudelo & Aguirre (2020) analizaron las prácticas y recursos pedagógicos que fortalecen la identidad cultural de los niños y niñas de tercero de primaria en una escuela de Cali, para ello emplearon una metodología cualitativa explicativa usando técnicas para la recolección de datos como las entrevistas semiestructuradas y la observación. Los resultados mostraron que la oralidad, la literatura afro, el involucramiento de los padres, el trabajo en equipo entre pares y la formación del maestro en el campo de la etnoeducación son muy importantes en el proceso de formación identitaria de los niños. En relación con los dos estudios anteriores y en vía de los objetivos de nuestra investigación, al identificar el rol de los docentes en el desarrollo y fortalecimiento del modelo etnoeducativo en Colombia, observamos que es importante que el profesorado sea orientado a tener una formación en la que pueda adquirir un fuerte compromiso educativo y social respecto a promover espacios educativos significativos que puedan generar estrategias pedagógicas que respeten y acepten la diversidad.

Marco referencial

La identidad puede definirse como una construcción personal. Está basada en el reconocimiento e identificación de elementos sociales que resultan del consenso de una comunidad, como los valores, culturas, ideas, etc. y las relaciones interpersonales dadas en el marco del proceso de socialización. Basándose en esto, tenemos una idea de identidad que da lugar a múltiples identidades como la identidad personal, cultural, religiosa, ciudadana, de género, etc. (Colás, 2007). De esta manera, se configura una identidad inscrita en unas categorías sociales que le confieren al individuo el sentido de pertenencia a un grupo social y en esa medida se asocia a un sistema de conductas propio de dichas categorías.

La construcción de identidad puede ser definida como un proceso dinámico de configuración personal, en el que se van incorporando elementos identitarios que se producen, y pueden modificarse, en las interacciones y en los vínculos que ocurren desde que se nace y a lo largo de la vida de una persona a partir de la relación social (Mieles & García, 2010, p. 816). En ese orden de ideas, el proceso constructivo de identidad es subjetivo y está mediado por diferentes agentes socializadores como la familia y la escuela que constituyen el marco referencial cultural de las primeras relaciones que tiene todo individuo. Es así como la identidad es una realidad subjetiva pero que se construye en sociedad, y si esta identidad, previamente producida, llegase a sufrir algún cambio, este se debería a las relaciones sociales (Berger & Luckmann, 1999).

Dentro de estas múltiples identidades que tiene el sujeto la capacidad de construir, se encuentra la identidad cultural, la que podemos definir como el cúmulo de tradiciones, creencias, saberes, valores y procederes que actúan como elementos de cohesión de un grupo social y que incorporan un sentimiento de pertenencia (Mieles & García, 2010) se recrea de forma individual y colectiva.

Por otra parte, podemos definir la multiculturalidad como las distintas representaciones sobre la cultura y la diferencia cultural en contextos específicos donde conviven diversas comunidades culturales, también definido como la “expresión de tensiones entre diferentes sectores de la sociedad que entran en disputa por la construcción de las representaciones de lo social” (Rojas & Castillo, 2005, p. 21). Es importante diferenciar el concepto de “multiculturalidad” del de “multiculturalismo” ya que este último hace referencia hacia “las estrategias y políticas adoptadas para gobernar o administrar los problemas de la diversidad y la multiplicidad en las que se ven envueltas las sociedades multiculturales” (Hall, 2010, p. 11),

es decir, el reconocimiento jurídico y político de estas formas de la diferencia, lo que se ve reflejado en las políticas de la diferencia en su forma de representación de la nación como “pluriétnica y multicultural”.

El modelo pedagógico es definido como una construcción teórica, que pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula, donde tienen lugar los contenidos de enseñanza, los procesos de desarrollo de los estudiantes y las particularidades del docente; siendo así entendemos que los principales fines del modelo pedagógico son analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar las prácticas educativas (Ortiz, 2013), sin embargo, “los modelos pedagógicos tradicionales intentan más bien normativizar el proceso educativo que entenderlo” (Flórez, 1994). Para objetivos de nuestra investigación, rescatamos el modelo pedagógico etnoeducativo que “le permite al individuo ejercer su capacidad social de decisión mediante el conocimiento de los recursos de su cultura teniendo en cuenta los valores de su grupo étnico” (Bonfil, et al., 1982).

En el contexto colombiano la etnoeducación se define como una opción educativa que tiene como objetivo visibilizar la diversidad cultural del país y que implica una nueva forma de relacionarse con los distintos grupos étnicos (Patiño, 2014). Así también, es definida por la Ley 115 de 1994 en su artículo 55 manifiesta: “Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.

Finalmente, las prácticas pedagógicas son definidas como las diferentes acciones que los maestros y las maestras llevan a cabo con el fin de formar al estudiante de manera integral. Estas prácticas requieren de una preparación por parte del docente en el que “se pone en juego todo su ser, provoca al docente a estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de

intervenir los conceptos teóricos, la forma de ponerlos en escena con el propósito de generar los nuevos saberes que deben adquirir los estudiantes” (Duque et al., 2013, pp. 17–18).

Metodología

Tipo de Investigación

Esta investigación consiste en un estudio cualitativo en el que se va a abordar la perspectiva de identidad cultural que tienen maestros que trabajan en entornos etnoeducativos. Este tipo de diseño resulta adecuado de acuerdo con nuestros objetivos porque nos permite describir y analizar las prácticas educativas y sus significados en relación con el fortalecimiento de identidad cultural.

Participantes

Para esta investigación incluimos agentes educativos pertenecientes a dos instituciones educativas que trabajan con el modelo pedagógico etnoeducativo, elegimos a los participantes por muestreo “bola de nieve”, técnica para encontrar sujetos que consiste en que uno de los sujetos provee al investigador el nombre de otro sujeto que puede aportar significativamente a la investigación y este a su vez provee el nombre de otro y así sucesivamente (Vogt, 1999). Para esta investigación incluimos 2 sujetos pues nuestro objetivo es interpretar la realidad subjetiva e intersubjetiva que subyace y se construye en el contexto de interacción escolar y para este fin no es necesaria una muestra muy grande.

Estrategia de recolección de datos

Decidimos utilizar la entrevista como técnica principal para la recolección de datos. El propósito de esta fue profundizar e identificar comportamientos, tipos de relaciones, métodos de enseñanza, tipos de aprendizaje, estrategias pedagógicas, prácticas educativas entre otros aspectos significativos del contexto escolar de cada maestro en relación con la experiencia que

han tenido y que evidenciaron el fortalecimiento de la identidad cultural que se construye en los entornos educativos en el que están inscritos los maestros.

Al igual que Ruiz y Medina (2014), utilizamos la técnica de entrevista semiestructurada que nos permite acceder a un conjunto de información privada e importante respecto al tema de estudio y además las preguntas pueden ser modificadas a lo largo de la investigación para profundizar en temas relevantes que surgieron en la aplicación de las mismas; puesto que consideramos que durante la entrevista surgieron preguntas que no estaban sujetas a la guía inicial pero que permitieron obtener mayor información de diferentes temas. Las entrevistas fueron individuales y virtuales.

Procedimiento

Los datos fueron proporcionados por agentes educativos que pertenecen a dos Instituciones Educativas que trabajan con el modelo pedagógico etnoeducativo. Los datos fueron recogidos a través de técnica de entrevista semiestructurada.

El primer nivel está dividido de acuerdo con las categorías construidas para las entrevistas, las cuales son:

- 1. Datos generales:** Esta categoría busca ser un primer acercamiento con el docente, dentro de ella se realizan preguntas que permitan tener una primera imagen sobre él, la manera en que se autoreconoce y su vinculación con la institución educativa a la que está actualmente vinculado.
- 2. Formación - Trayectoria del maestro:** Esta categoría tiene como finalidad el rastreo de elementos que nos permitan hacer un seguimiento sobre el ejercicio de los entrevistados y su historia dentro de su quehacer como docente, por qué está donde está y cómo se vincula con su profesión.

- 3. Prácticas educativas:** Esta categoría tiene como fin encontrar elementos clave que den cuenta sobre el ejercicio docente, sobre las prácticas que tienen lugar dentro y fuera de las aulas y la manera en la que los docentes construyen conocimiento. Además, identificar las dinámicas que se presentan en las clases y los recursos de los que los maestros se valen para el desarrollo de sus clases.
- 4. Vínculo maestro-estudiante:** Esta categoría pretende abordar aspectos que nos permiten tener una idea sobre la manera en que los maestros y los estudiantes se relacionan.
- 5. Etnoeducación:** Esta categoría nos ofrece información sobre la relación de los maestros y/o de las instituciones educativas con la etnicidad e identidad de sus estudiantes. También pretende abordar el tema de la discriminación en las aulas y cómo se puede desarrollar una educación antidiscriminatoria.
- 6. Finalidad de la educación:** Esta última categoría tiene como fin recoger los aspectos no fueron abordados en las otras categorías y, además, busca obtener respuestas sobre dos aspectos puntuales: la definición subjetiva sobre el modelo pedagógico etnoeducativo y sobre la finalidad de la educación.

Análisis de datos

Partiendo de la revisión del material, para garantizar que los datos obtenidos de la entrevista estén completos para ser analizados, el siguiente paso fue la organización de la información; por lo que transcribimos las entrevistas. Seguidamente, identificamos las unidades de análisis para la codificación de las categorías y subdimensiones y así pudimos interpretar los datos al agruparlos en temas o patrones, relacionarlos y ejemplificarlos (Hernández et al., 2006).

Evaluación de la validez del método

Dado que el propósito de nuestra investigación es describir y analizar ideas, significados y prácticas que subyacen la noción de cultura e identidad que se construyen en los entornos educativos de acuerdo con el modelo pedagógico, la investigación cualitativa es la más adecuada, pues permite “obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas” (Salgado, 2007); como en este caso las nociones de identidad y prácticas educativas que influyen en la construcción de identidad cultural en el entorno educativo presentadas por los maestros a través de su discurso.

Debido a que durante el tiempo en que se realizó esta investigación el mundo atravesaba la emergencia sanitaria SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratorio Agudo Severo Coronavirus 2) fue imposible realizar triangulación, por lo que nos basamos únicamente en la información recogida a través de las entrevistas semiestructuradas.

¿Qué hicimos?

Empleamos una metodología de tipo cualitativa, utilizamos la entrevista semiestructurada como herramienta para la recolección de datos, lo que nos permitió, partiendo de las categorías previamente construidas, indagar para responder a nuestros objetivos de investigación. Realizamos entrevistas de forma virtual a dos maestros etnoeducadores, se llevaron a cabo en diferentes días y tuvieron una duración de alrededor de 2 horas.

Es importante mencionar que principalmente nuestro enfoque metodológico fue pensado como una etnografía, que nos permitiría además de realizar entrevistas, llevar un diario de campo con los elementos que surgieran de la observación participante, y también posibilitaba realizar una triangulación entre los datos obtenidos a través de la etnografía y las entrevistas semiestructuradas. Sin embargo, a causa de la pandemia tuvimos que recurrir a cambiar nuestra metodología y estrategias de recolección de datos.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los dos maestros participantes de la presente investigación, inicialmente encontraremos el primer nivel de análisis que será descriptivo y contendrá los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los dos maestros, y posteriormente procederemos a presentar el segundo nivel de análisis el cual será del tipo inferencial.

Nivel de análisis 1: descriptivo

Categoría 1 – Datos generales

La maestra 1 se identifica como una mujer afrodescendiente de origen chocoano, quien ha enfocado sus estudios desde muy temprano hacia la educación, lleva cuatro años vinculada a la institución actual, donde dicta la asignatura de Ciencias Sociales para los grados cuarto y quinto. Anteriormente también ejercía como etnoeducadora además de haber asumido el rol de coordinadora.

El maestro 2 afirma ser sociólogo de profesión y actualmente es docente de una escuela pública en la ciudad de Cali a la que lleva 20 años vinculado en su ejercicio como maestro donde ejerce como profesor etnoeducativo de la cátedra afrocolombiana y quien además se autoreconoce como afrodescendiente indígena. Dicta clases para el grado tercero de dicha institución donde imparte las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Tecnología, Inglés, Geometría, Estadística y Cátedra de Paz.

Categoría 2 - Formación, Trayectoria del maestro

En este punto es preciso resaltar que los dos maestros entrevistados llevan alrededor de 25 años ejerciendo como maestros.

En cuanto al tiempo que llevan siendo etnoeducadores la maestra 1 nos trae frases como estas *“las personas como yo, que somos comprometidas con el bienestar de la población para la cual trabajamos siempre hemos aplicado etnoeducación, eh digamos que no de manera oficial pero sí de manera práctica”* *“la etnoeducación nació con mi proceso de iniciación profesional”*.

Por otra parte, el maestro 2 comenta que lleva como etnoeducador alrededor de 20 años, luego de que una colega le presentó la cátedra de estudios afrocolombianos y refiere que desde ese momento empezó a entender que *“todos debemos ser etnoeducadores es decir si empezamos a comprender el origen de nuestra Colombia”*.

La maestra 1 llegó a ser maestra por herencia, pues creció en una familia donde estuvo rodeada de docentes y decidió enseñar etnoeducación por influencia de un sacerdote quien le ayudó a entender que *“a las comunidades menos favorecidas hay que ofrecerles una educación diferencial, que les aporte primero auto reconocerse, segundo a ser reconocidas como parte de la sociedad, pero de manera diferencial”*.

El maestro 2, por su parte, llega al ejercicio de la educación por lo que él nombra como *“vocación”* y por un deseo de hacer algo por los niños y jóvenes, deseo que aparece desde el año 90, donde le surge esta *“vocación de hacer algo por los niños y por los jóvenes desde la escuela”* y después se fortaleció en la escuela con otros cursos que tomó. Además, le otorga un gran valor a la educación como transformadora de la sociedad, pues manifiesta creer que *“es la vocación o el amor que uno tiene, por que el ser humano de ciertos sectores tenga esperanza o tengan fe en que pueden cambiar a través del conocimiento de aprender cosas, de saber relacionarse con los otros”*.

El maestro 2 decide ejercer la etnoeducación como un *“autorreconocimiento”* a sus ancestros indígenas y afros y que surge por *“reconocer que alguien es una persona, un ser humano a*

pesar de su color de piel” dice que es por esta razón que la vida lo encamina hacia la etnoeducación, también manifiesta que todo docente en Colombia debería enseñar en el marco de la etnoeducación por lo que no debería haber etnoeducadores pues todos deberían serlo y “enseñar el autorreconocimiento afrocolombiano indígena y mestizo”.

En cuanto a su formación en etnoeducación la maestra 1 expresa nunca haber *“ido a la universidad a aprender etnoeducación”* puesto que esto hace parte de su experiencia y de su *“compromiso social”* sin embargo ha participado en centros de estudios y debates pedagógicos respecto al tema.

Sobre su formación como etnoeducador, el maestro 2 manifiesta haber recibido una capacitación que tuvo un año de duración sobre educación en afrocolombianidad que según él manifiesta incluyó temas desde históricos, como *“la diáspora africana, los orígenes de la diáspora, la esclavización”*, entre otros, hasta culturales como *“el origen de la música y sus danzas, de por qué hoy la cumbia se baila así y no de otra forma”*, entre otros, manifiesta actualizarse constantemente sobre etnoeducación por cuenta propia y a su vez reconoce la importancia de hacerse dueño del conocimiento recibido a través de capacitaciones y autogestión y además llevarlo a la práctica, dice que *“la mayor capacitación que tal vez vas a aprehender¹, es que te hagas dueño de ese conocimiento que tú quieras porque puede recibir capacitación pero si no la transforma en conocimiento y en práctica ahí nos quedamos”*.

La maestra 1 afirma que con elementos como el PEI y modelo pedagógico *“se comprende la institución a qué tipo de población atiende y cuál es la obligación que usted tiene de contribuir*

¹ El maestro 2 hizo énfasis en la pronunciación de esta palabra de manera tal que fuese “aprehender” y no la palabra posiblemente esperada “aprender”.

a la formación de la persona o el tipo de persona que la institución se ha comprometido a formar”.

Sobre el PEI, el maestro 2 lo define como *“la construcción que hacemos nosotros de todo lo que queremos hacer docentes, padres y directivos de la institución”*, pero también introduce un alternativa a este llamada PEC, él dice que *“se ha empezado de un PEI pasar a un PEC, un Proyecto Educativo Comunitario es decir donde la comunidad se vea más involucrada en todos los trabajos de la institución donde todo lo que tenga que ver con lo familiar y con ese actuar en la académico”*, donde se rescaten los escenarios *“informales”* de enseñanza y aprendizaje.

Categoría 3 - Prácticas educativas

Para la maestra 1 es importante en la interacción en su salón de clases no solo su formación sino además el contexto, el compromiso y la responsabilidad social y afirma tener como responsabilidad *“inculcar al estudiante el amor por el estudio, el amor por la lectura, el compromiso con salir adelante y sobre todo proyectarlos como hombres de ley y como hombres políticos”*.

El maestro 2, por su parte, ve el salón de clase como un espacio de diálogo y de reflexión que se evidencia en temas como la resolución de conflictos pues afirma que *“hay que sembrar esos espacios de que ellos puedan dialogar sobre lo que han hecho, por qué se pelearon”*, en la misma línea afirma que *“lo mejor es que siempre se trate de que el niño reflexione”*, donde los llamados de atención deben hacerse de forma individual *“para no dañar su autoestima o dejarlo como en ridículo. Se trata de construir y formar seres humanos que sean mejores que uno”*.

En general la maestra 1 se refiere al salón de clases como *“un espacio completamente diverso”* y rechaza la idea de que allí se va a estudiar o ganarse la vida, ella afirma que al salón de clases

“el estudiante debe llegar a aprender a ser buena persona” y esto para ella significa *“distinguir el bien del mal y optar por seguir por el camino del bien”*.

Dentro del salón de clase, el maestro 2 afirma que su papel como docente es *“movilizar a los estudiantes y llenarlos de dudas para que él vaya descubriendo las cosas en su camino”*, lo que nos permite observar la manera en que el docente concibe al sujeto, otorgándole un lugar activo dentro del salón de clase, permitiéndoles la palabra y dándole valor a ésta dentro de la construcción no sólo del conocimiento sino también del ser humano, pues afirma que *“esa interacción con el niño cuando se siente que está aportando algo al profesor, lo lleva a que diga “sí estoy aprendiendo”, “yo sí puedo participar”, “yo soy inteligente””*, a esto le suma la idea de *“quererse”* para *“hacer las cosas bien”*, pero en esta última afirmación no se refiere sólo a las *“cosas”* que se realizan en el aula de clase sino también por fuera de ella en el ámbito social, que más allá de la enseñanza de los contenidos académicos *“hacen parte de enseñar el ser que es lo más importante”*. Finalmente, afirma que *“la mejor manera de salir adelante es que ellos se quieran”*.

En el discurso de la maestra 1 podemos evidenciar que para ella es importante que su salón de clases sea un *“ambiente armónico para que los estudiantes aprendan”* y para ello siempre crea con sus estudiantes *“unos acuerdos básicos para la convivencia que se basan en el respeto por la diferencia del otro”*, considera que *“la clave está en tener claro el salón de clases que es, a qué se va allí”*.

Respecto a los elementos que entran en juego en las clases la maestra 1 resalta tres:

1. El elemento emocional que es fundamental
2. Agradecer a Dios

3. En el desarrollo de enseñar, transmitir o socializar un conocimiento tiene una metodología establecida en la que parte siempre de un conocimiento previo utilizando la estrategia Pienso, Escribo y Leo (PIEL), luego se da un conocimiento compartido lo que ella nombra como “sabiduría popular” y finalmente este se contrasta con el conocimiento de la maestra que profundiza y trae ejemplos.

Con respecto a esta categoría también podemos decir que la maestra 1 en sus prácticas educativas emplea diversas dinámicas como charlas, juegos, debates y exposiciones. Respecto a los juegos afirma que depende de la asignatura, nos trae como ejemplo Sociales en la que hace juego con un mapa de Colombia para identificarse por regiones, también hace juegos de mesa y nos parece importante resaltar esta frase que nos da la maestra “*estamos tratando aprender a jugar “Yeimi”² que es un juego tradicional del Pacífico*”.

Durante las clases, el maestro 2 plantea una dinámica de construcción colectiva del conocimiento que además es situada al contexto de las y los estudiantes en su aula, que inicia con preguntar a sus estudiantes sobre el tema del cual se tratará la clase, y posteriormente, con las respuestas recolectadas formular la explicación y situar esta en el contexto en que los y las estudiantes habitan.

Referente a las formas en que la maestra 1 evalúa en términos académicos ella menciona que hay diferentes criterios, entre los que incluye el estado anímico puesto que esto tiene implicaciones en el desempeño de sus estudiantes, también depende del contexto, esto es importante porque es necesario reconocer el sector y las condiciones económicas y sociales en las que se trabaja, por lo que ella considera que todos sus estudiantes son buenos

² El “Yeimi”, también llamado “Yermis”, es un juego tradicional colombiano que constituye una mezcla entre béisbol, la lleva y quemados, en el que, básicamente, consiste en formar dos equipos sin límite de personas pero igual en número de integrantes que deben armar una torre de fichas mientras se esquivo una pelota, el objetivo de este juego es que el equipo que “ponche” no deje al equipo contrario armar la torre (que puede ser armada con cualquier material, como rocas o sobrantes de construcción).

académicamente en la medida de las posibilidades que cada uno tiene. Por otra parte, en términos de ser buena persona afirma que *“es una cuestión a largo plazo”* pero que también se trabaja autoevaluación y heteroevaluación.

En cuanto a cómo la evalúan a ella como maestra nos comenta que sus estudiantes siempre dicen que es muy estricta por lo que les dice *“mijos, pues les toca aguantarse a una profesora estricta porque de eso depende su futuro entonces hay cosas que no se negocian, por ejemplo el orden y la disciplina porque yo les tengo dicho a ellos: las personas de los sectores populares tenemos que exigirnos más, las personas negras como nosotros y los pobres tenemos que exigirnos más, tenemos que dar más porque como vivimos en un país que es inequitativo e injusto, a nosotros siempre las cosas nos cuestan más y tenemos que desde pequeños acostumbrarnos a dar la talla en lo que nosotros nos proponemos”*(representación de la maestra frente a la diferencia étnica).

En relación a la forma en que lo evalúan y cómo él mismo es evaluado, el maestro 2 refiere a que él es evaluado a través de una valoración donde deben cumplir con *“ciertos protocolos de hacer planes de aula, llevar, pertenecer a unos proyectos”* para ello deben llenar algunos formatos y actas, y es a través de esto que se les evalúa, pero hay otro tipo de evaluación menos burocrática y más social y está dirigida hacia el ser humano en que se convierten sus estudiantes, y es cuando el profesor siente que ha orientado a sus estudiantes *“a hacer unas cosas buenas para él y para su futuro”*. En cuanto a la forma en que él evalúa a sus estudiantes el maestro 2 expresa que *“la evaluación es una forma de aprendizaje. Es un espacio donde ellos pueden aprender. Así que yo hago exámenes con cuaderno abierto donde el niño puede ir a mirar su cuaderno y buscar la respuesta a la pregunta”*.

En este punto la maestra 1 entrevistada refiere que integrar el contenido de sus clases con el contexto de sus estudiantes es en esencia la etnoeducación “*llevar la realidad del contexto al aula de clases*”.

Por otra parte, el maestro 2, procura que sus clases sean contextualizadas, donde trata de “*involucrar el entorno*” y donde además de involucrar los contenidos de las asignaturas, las clases también tengan un sentido social donde se realice una constante reflexión y donde además se construyan herramientas para la autonomía, y la toma de decisiones, esto como resultado de un análisis del contexto social del territorio en que se ubica la escuela pues como él lo dice la institución educativa “*está ubicada en la comuna 14 y esa comuna está involucrada con pandillas, [...] está rodeada de un contexto muy difícil*”.

En cuanto a cómo se desarrollan las clases, la maestra 1 nos cuenta que a medida que van llegando los estudiantes deben regar unas plantas que tienen en una azotea y luego deben leer, puesto que ella considera que la lectura es una práctica que se ha perdido, comenta que leen lo que tienen en sus cuadernos resultado de la estrategia PIEL.

Entre los materiales didácticos y las estrategias para desarrollar las clases la maestra 1 refiere que hace uso de materiales gráficos, pero también trabaja “*con la creatividad del estudiante y lo que el medio me ofrece. por ejemplo, hojas, palitos, piedras, cosas que encontramos allí y utilizar al mismo estudiante por ejemplo para poder enseñarle la significación de la diferencia y de la importancia de la diferencia entre seres humanos*”.

Refiriéndose a los materiales de los cuales hace uso en sus clases el maestro 2 menciona que cuentan con video beam y computadores, los que, según él, ayudan a “*fortalecer el aprendizaje*”. Adicionalmente, él manifiesta que hace uso en gran medida de “*la comprensión lectora*”, puesto que para él “*todo el conocimiento está atravesado por una comprensión lectora*” la cual contribuye a la eficacia del aprendizaje, considera que el uso de la lectura es

fundamental, pero no sólo las que se llevan a cabo en el colegio sino también las de la cotidianidad del estudiante y de las *“relaciones de la gente”*, *“esas otras lecturas que también hacen parte de la vida y que también tienen que aprender a leer para poder cuidarnos y cuidar a nuestros semejantes”*.

Categoría 4 - Vínculo maestro-estudiante

En este punto, sobre cómo cree la maestra 1 que los estudiantes aprenden considera que sentarse con ellos y escucharlos funciona mucho, no solo con los estudiantes sino también con los padres de familias, compartir espacios como las *“pericadas”* haciendo uso de su huerta.

El maestro 2 considera que las y los estudiantes aprenden a través de la empatía *“que puedan establecer con el docente, es decir, si el docente les brinda confianza, les brinda un apoyo”* otorgándole valor e importancia a todas las respuestas que los y las estudiantes puedan brindar en clase y así fomentando, además, la participación.

En cuanto a cómo logra la maestra 1 conectarse con los intereses de sus estudiantes y motivarlos refiere que para *“saber el interés del estudiante y dígame: hola buenos días cómo amaneciste hoy y ahí ya usted puede establecer conexión”* también menciona, la mirada, los abrazos, pasar por los puestos de los estudiantes y *“tocarles la cabecita”* con eso ya se puede conectar

Sobre lo que afecta o influye en el aprendizaje de los estudiantes, la maestra 1 propone cosas como el ambiente, la entonación de su voz, los recursos didácticos, las condiciones físicas del estudiante y afirma *“son tantas cosas que van más allá incluso de lo meramente pedagógico y académico”*.

El maestro 2 establece una conexión con sus estudiantes interesándose por su vida cotidiana, por lo que *“no tiene nada que ver con lo académico”* y así él dice: *“ellos ven que hay cierta familiaridad y confianza para establecer una buena comunicación y un buen diálogo”*, además,

se interesa por que su relación no se limite al estudiante sino también de que se establezca con sus padres a quienes les dice que han *“establecido un matrimonio que estos son nuestros hijos, son mis hijos y que por un año tenemos que sacarlos adelante juntos”*, brindándoles también confianza e interés para que el *“ camino sea mucho más fructífero en el aprendizaje”*.

Categoría 5 - Etnoeducación

En este punto la maestra 1 menciona que para conocer el origen étnico de sus estudiantes utiliza el juego del mapa que permite identificar a qué región pertenecen y adicionalmente cuentan con una ficha de caracterización que se diligencia cada inicio de año lectivo, que empieza desde el conocer el territorio hasta darse cuenta de la composición pluriétnica de la nación con sus 4 grupos étnicos , los rasgos característicos de cada una, los tipos de familia y le dan *“la posibilidad al estudiante de que él se auto reconozca por características, por principios, por cultura, por valores... y focalizamos”*.

la maestra 1 adiciona que para identificar el origen de sus estudiantes también utiliza la música, pone diferentes tipos de música típica colombiana como del pacífico, de los llanos orientales, indígena, del caribe, andina, etc. También resalta que *“el diálogo es fundamental”* porque los mismos estudiantes le cuentan de sus orígenes, también tiene en cuenta los juegos que utilizan, ella dice que *“esas son cosas y prácticas que ellos utilizan y con las que a uno le van diciendo de dónde son”*.

Por otra parte, la maestra 1 comenta que sus estudiantes *“no sólo muestran interés en conocer su origen sino el de los demás también”* y que cuando celebran fechas como el día de la afrocolombianidad o el Inti Raymi *“las familias, los estudiantes, los maestros, todo el mundo como que deja salir a flote sus arraigos étnicos culturales”*

Respecto a qué hace la maestra 1 por fortalecer el origen étnico de sus estudiantes ella refiere *“Yo creo que más fácil te podría responder qué no hago, porque hago es de todo; desde sembrar una planta, desde poner a cada estudiante a que se describa, llevar una abuela al salón, contarles historia de mi vida, llevar al salón historias de la vida de personajes y tenerlos como referente o llevar videos, también hacer comida, una chakana, celebrar el Día de la afrocolombianidad, el día del idioma, hacer nuestro foro etnoeducativo... un sinnúmero de cosas que hacemos para que los estudiantes primero se auto reconozcan y segundo fortalezcan su identidad étnica cultural, no sólo como grupo étnico sino también como región del país de dónde vienen”*.

Sobre el origen étnico de sus estudiantes el maestro 2 manifiesta que en un inicio para ingresar a la escuela se realiza una encuesta de identidad la cual tiene como finalidad identificar las formas en que sus estudiantes se autoreconocen, pero también cuenta que hay otros elementos de los que se valen para observar este autorreconocimiento (o la ausencia de este) cuenta como ejemplo la celebración del día de la afrocolombianidad donde él *“colocaba dibujos de los niños para ver cómo se pintaban y los afrocolombianos se pintaban me decían: “profe, ¿usted tiene un lápiz color piel? Este que es como rosadito, color durazno” y ellos se pintaban a sí mismos de ese color y este año coloqué la misma cuestión y todos los niños yo les envié, porque este año tuvimos que trabajar así en virtualidad, yo les envié el correo el dibujo y me reenviaron la fotografía y muchos venían ya de color cafecito marrón ya hay un autorreconocimiento”*.

Sobre si la maestra 1 ha vivenciado prácticas discriminatorias nos comenta que sí pero no propiamente con estudiantes sino con una maestra *“me costó mucho trabajo que la maestra empezar a abrir la puerta y a reconocerse como parte de una comunidad pero que esa comunidad tenía miembros que eran diferentes y empezara a establecer relaciones”* y su papel en esta situación fue realizar cartografía social y lectura de contexto para *“construir*

comunidades que se encuentren y que se valoren y que se respeten en medio de las diferencias, deben entender que todos los seres humanos en lo fundamental, en lo esencial somos iguales, pero en lo funcional somos diferentes”.

Sobre prácticas de discriminación en la institución, el maestro 2 afirma que no ha encontrado ninguna entre estudiantes por pertenecer a una u otra etnia, sin embargo, que sí hubo una manifestación discriminatoria por parte de una maestra hacia un estudiante, quien le hizo un comentario al maestro 2 sobre la apariencia física de este estudiante, ante lo cual el maestro afirma haber guardado silencio. Dice también que como estrategias para la prevención de la discriminación realizan actividades como *“el 21 de mayo y las fiestas interculturales es decir que nos vestimos de apenas vestimos de indígenas y yo creo que esto ayuda a que la gente vaya aceptando que ser diferente es chévere, no es una dificultad, ni un obstáculo, ni es para burlarse o reírse del otro por eso en la escuela no he observado que haya ese tipo de discriminación dentro de los estudiantes”*, de la misma manera, afirma que de llegarse a presentar una situación de discriminación el diálogo sería la alternativa para solucionarlo.

El maestro 2 manifiesta que una educación antidiscriminatoria sería posible si *“nos miráramos el uno al otro”* observando las diferencias, pero reconociéndolas como lo *“le da la riqueza es toda esta creación”*.

Y finalmente, el maestro 2 define la etnoeducación como *“el reconocimiento a la diferencia que hay en nuestras regiones. Reconocer los aportes de cada etnia en la construcción de la sociedad”*.

Categoría 6 - Finalidad de la educación

Finalmente, en el discurso de la maestra 1 podemos evidenciar que es importante para ella reconocer la etnoeducación como una opción pedagógica de colombianos para colombianos en la que todos podamos ser fortalecidos y generar condiciones de vida de igualdad, equidad y

justicia y que la etnoeducación parte de conocer la realidad del contexto, pero también la realidad del tiempo en el que estamos viviendo.

En cuanto al fin de la educación la maestra 1 afirma ser *“una convencida que si el ser humano va a la escuela y aprende a ser buena persona con eso gana él, gana su familia y gana la sociedad”*.

Por otra parte, considera el maestro 2 que el fin de la educación debe ser *“formar un ser humano que pueda colaborar y apoyar en la sociedad y también la pueda cambiar para ser cada día mejor”*.

Para finalizar, el maestro 2 considera que *“hay mucho por hacer en cuanto a seguir reconociéndonos como afrodescendientes, indígenas y mestizos para hacer una sociedad mejor. Creo que podemos hacer una sociedad mejor cada día, pero si aceptamos que el otro sea diferente”*.

Nivel de análisis 2: inferencial

Para dar inicio al análisis inferencial es importante realizar una contextualización sobre el lugar en que trabajan los maestros y el tipo de población a la que atienden, para poder comprender cómo responden a las necesidades de sus estudiantes, teniendo en cuenta todo lo que implica el entorno en el que se encuentran. La maestra 1 y el maestro 2 llevan alrededor de 25 años de labor docente y actualmente están vinculados a diferentes instituciones educativas oficiales ubicadas en la comuna 5 y 14 de la ciudad de Cali respectivamente.

Sobre la trayectoria de los maestros, en ambos logramos evidenciar una fuerte relación con la docencia que tiene que ver con el deseo de transmitir al otro lo que significa pertenecer a una

etnia y desde ese mismo lugar el reconocimiento y respeto del otro, esto corresponde en su quehacer de una manera muy clara y definida, con una historia que hace que tengan una pasión particular por su trabajo; (Jordan et al., 2010, como se citó en Granada, 2013, p. 54) “señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales”. En relación con los autores hay unas características especiales del etnoeducador que aparecen en los maestros 1 y 2 que tienen que ver con una historia que los precede para ser maestros y que demuestra en su vocación el convencimiento que tienen de que a través de la vía de la docencia y la enseñanza se puede transformar la sociedad.

En cuanto a sus prácticas educativas ambos maestros entrevistados ven la educación como una herramienta emancipadora, a través de la cual se puede lograr una transformación identitaria que dé lugar a la construcción de su propia historia, puesto que la identidad está construida por los elementos comunes de su contexto y por los acontecimientos que han constituido su historia y la de sus ancestros, pero la historia no es determinante sino que hay entre el sujeto y las estructuras sociales un espacio que le permite actuar para construir su propia historia, esto sumado a la consciencia de que estas estructuras y la historia han sido determinantes en las oportunidades o los privilegios que le han sido presentados a cada uno y cada una (Toledo Jofré, 2012), es por esta razón que encontramos en los discursos de los maestros continuas referencias hacia la idea de construir con y para sus estudiantes un futuro distinto, además del constante énfasis sobre el contexto en el que habitan. Por ejemplo la maestra 1 señala que sus estudiantes al salón de clases deben llegar a aprender a ser buenas personas, lo que para ella significa distinguir el bien del mal y optar por seguir el camino del bien; ante esto la maestra siempre al iniciar un año lectivo les muestra a sus niños una gráfica que tiene dos caminos y un niño al frente como una representación de su salón y entonces les dice a los estudiantes que

esos dos caminos son dos opciones, la primera ir a estudiar y la segunda ir a aprender, pero a aprender no sólo los contenidos académicos que integran las clases sino también aprender a ser una buena persona, a lo que ellos deben escoger un camino. Por su parte el maestro 2 inculca a sus estudiantes el quererse a sí mismos como una estrategia para hacer las cosas bien, nos comenta que al iniciar sus clases después de la oración invita a sus estudiantes a quererse a través de un auto abrazo y así les enseña que al quererse se hace todo bien, no solo por sí mismos, sino además por sus familias y refiere que enseñar teniendo en cuenta el ser es importante para encaminar a los niños al logro de sus metas.

Seguidamente la información que encontramos en las entrevistas da cuenta de maestros con una propuesta educativa situada en tener en cuenta al sujeto con sus emociones y su realidad social y económica, lo que los ubica como maestros que tienen una apuesta inclusiva, la pregunta que surge es: ¿inclusiva con relación a lo étnico? Pues bien, más allá de la identidad, una parte de la educación antidiscriminatoria, que es un componente de la etnoeducación, es entender el contexto en que crecen los niños, poder reconocer si un estudiante viene de un entorno diferente, si ha tenido que enfrentar cambios o atravesar transiciones, evidencia una sensibilidad por parte de ambos maestros que en cuestiones de origen resulta ser clave para un proceso de adaptación. Esto se relaciona con entender cómo la realidad social también tiene que ver con elementos étnicos, es por esto por lo que el contexto en el que ambos maestros desempeñan su labor docente cobra tanta importancia. Pues bien, la ubicación de estos colegios es en territorios de población mayoritariamente afrodescendiente, lo que ha posibilitado que, en zonas como esta, diferentes aspectos de la calidad de vida den cuenta del racismo estructural que tiene que ver con la reproducción de desigualdades estructurales en la sociedad. Urrea et al., (2007) afirma que “la población afrocolombiana enfrenta situaciones de mayor vulnerabilidad sociodemográfica que la no afrocolombiana” (p. 706) y en su mismo texto nos explica que “El argumento central es que la población afrocolombiana presenta estructuras

sociodemográficas y socioeconómicas que reproducen y retroalimentan situaciones de pobreza y desigualdad social, lo que genera un círculo vicioso de desventajas acumulativas que limita las posibilidades de movilidad social ascendente de los afrocolombianos con mejores credenciales educativas” (Blau et al., 1967; Merton, 1996; Atria, 2004, como se citó en Urrea et al., 2007, p. 692). De la misma manera, Urrea et al. (2009) encontró “un mayor porcentaje de afrocolombianos que de no afrocolombianos en situaciones de pobreza e indigencia” como resultado de las oportunidades negadas y ofrecidas a unas y otras poblaciones en sociedades como la nuestra.

Las consecuencias de este racismo estructural también se ven reflejas en el sistema educativo, donde las poblaciones afrocolombianas presentan mayores tasas de analfabetismo que las no afrocolombianas, y menores tasas de asistencia escolar, además de menos cobertura del sistema de salud (Urrea et al., 2009, p. 706). Sumado a esto, la deserción escolar es mayor para la población afro y como resultado tienen también mayor probabilidad de alcanzar bajos niveles educativos, y es en las mujeres afros donde se presenta mayor inequidad en sus procesos escolares, lo que permite afirmar que las diferencias no se producen sólo por el color de piel sino también por la distinción sexual (Viáfara, 2005), con todo esto es preciso afirmar que los individuos negros y pobres “sufren una doble desventaja asociada a los orígenes sociales inferiores como a la adscripción por el color de la piel” (Viáfara, 2005, p. 71) y si le sumamos el factor de ser mujer obtendríamos como resultado una triple desventaja. Es así como las poblaciones afrodescendientes se ven forzadas a realizar mayores esfuerzos para obtener condiciones de vida dignas que las poblaciones no afrodescendientes (Urrea et al., 2009) “en general la población negra enfrenta mayores limitaciones en el curso de vida que les impide desarrollar carreras educativas exitosas” (Viáfara, 2005, p. 74), tal como lo afirma la maestra 1 cuando dice “*las personas de los sectores populares tenemos que exigirnos más, las personas negras como nosotros y los pobres tenemos que exigirnos más, tenemos que dar más porque*

como vivimos en un país que es inequitativo e injusto, a nosotros siempre las cosas nos cuestan más”, por lo que tiene mucho sentido que ambos maestros entrevistados inculquen en sus estudiantes el deseo por “ser mejores” lo que no se limita a ser mejores estudiantes sino a mejores humanos, en las palabras de la maestra 1: *“inculcar al estudiante [...] el compromiso con salir adelante y sobre todo proyectarlos como hombres de ley y como hombres políticos”* y también lo manifiesta el maestro 2 cuando afirma que *“Se trata de construir y formar seres humanos que sean mejores que uno”*.

Para resolver la pregunta sobre si los maestros tienen una apuesta inclusiva en relación a lo étnico, concluimos que efectivamente sí tiene relación, creemos que lo etnoeducativo corresponde a una educación inclusiva en la medida que parte de dar lugar a la diferencia, permite reconocerla y acogerla para darle posibilidad a lo equitativo “Educar en y para la interculturalidad, requiere no solo de esfuerzos por preservar y promover la cultura, es indispensable avanzar hacia el conocimiento y reconocimiento del otro, y es a través de la interacción, en la convivencia y en el respeto de lo diferente, donde se construye la propia cultura y se enriquece la ajena.” (Hernández, 2013, p. 23). Esto es algo que la maestra 1 rescata *“la etnoeducación lo que busca es que haya esa interacción social, esa relación del ser humano con el otro ser humano en condiciones de equidad, pero de equidad no solamente del trato sino también en el acceso a las oportunidades de vida digna”* y por su parte el maestro 2 lo nombra como *“reconocer que alguien es una persona, un ser humano a pesar de su color de piel”* lo que nos permite representarnos a unos maestros con características particulares que corresponden al perfil de un maestro que permite que las diferencias se den y se gesten de la mejor manera.

En esa medida los maestros reconocen lo subjetivo y así pueden generar una construcción de lo que la maestra 1 llama “sabiduría popular” y que logramos relacionar con lo que Bruner

(1991) nombra “psicología popular”, que es el saber que se construye en las culturas de carácter social, en este sentido la construcción de ese saber es lo que nos convierte en seres humanos, y este saber se gesta por medio de las interacciones sociales. Bruner (1991) trata de mostrar cómo en ocasiones en la idea de lo “educativo” se pierden estos saberes que dan cuenta de cómo se constituye el ser humano, sus creencias, los sentidos y significados y las formas en las que hemos sido formados dentro de la cultura y lo social, aspectos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de impartir y construir conocimiento en las aulas, para que este conocimiento sea realmente significativo y contextualizado. Al respecto encontramos que “Freire afirma que “la emancipación surge de un proceso educativo horizontal, en el que quien dispone de los saberes convencionales tradicionales (educador) y el que posee otros saberes tácitos o no convencionales (educandos) coparticipan en la generación conjunta de conocimiento”” (citado en Aguirre & Agudelo, 2020, p. 54) lo que le otorga un lugar distinto a los sujetos convirtiéndolos en agentes de su propio aprendizaje, y donde se tiene en cuenta el conocimiento que adquieren los estudiantes en el aula y la manera en que adquieren estos conocimientos, sin dejar de lado sus procesos identitarios (Packer, 2006) . De este modo los maestros logran movilizar las formas tradicionales de impartir el conocimiento donde al sujeto no se lo reconoce como pensador, y al niño, quien es un investigador innato, se le es reprimido y puesto a aprender cosas que no le interesan donde no se le incentiva esta capacidad investigativa y formas de enseñanza que difícilmente pueden ser concebidas bajo el nombre de “educar” (Zuleta, 2010), sino que más bien, les ofrecen prácticas educativas donde posicionan a sus estudiantes como sujetos que pueden decir, pueden hablar, pueden hacer y pueden intervenir, siendo ellos como maestros una guía pero no necesariamente quien determina el camino y esto es un elemento central para quien quiera ubicarse en una educación inclusiva.

Como ejemplo de lo expuesto en el párrafo anterior encontramos que la maestra 1 señala que hacen foros etnoeducativos, que cuando en su salón crean los acuerdos básicos de convivencia

lo realizan conjuntamente, de modo que cada estudiante tiene la oportunidad de proponer a qué se compromete y así juntos forman un listado de acuerdos, también cuando al iniciar un nuevo tema ella lanza una pregunta y pide a sus estudiantes que respondan de acuerdo a los conocimientos previos que tienen, después quienes quieren comparten lo que han pensado como respuesta y se crea una respuesta que incluya los aportes de los que participaron y por último la maestra aporta su conocimiento. También podemos evidenciar en el maestro 2 quien se encarga de movilizar a sus estudiantes a participar por ejemplo al equivocarse de manera intencional al decir o escribir una palabra, pues así sus estudiantes lo corrigen y según el maestro en esa interacción pueden sentir que están aportando y se sienten capaces e inteligentes.

De la misma manera, los maestros logran empatizar y tener una sensibilidad por conocer y darle lugar a la realidad social de los estudiantes y sus emociones, esto es importante pues más allá de un contenido o estrategias pedagógicas, tener empatía con sus estudiantes y entender de dónde vienen es fundamental en la práctica etnoeducativa, pues como bien lo menciona la maestra 1 *“integrar el contenido de sus clases con el contexto de sus estudiantes es en esencia la etnoeducación”* y como ejemplo en las dinámicas de clase la maestra pasa por los puestos de sus estudiantes y propone hablar de cómo fue la noche anterior en casa y cómo se sintieron, preguntarles cómo van. También aprender con base en situaciones problemáticas del diario vivir, en ejercicios de ubicación geográfica más allá de identificar un lugar en el mapa, hace visibles elementos como que en cada uno de esos espacios geográficos existen territorios, costumbres, idiosincrasia, religión, cultura y existen personas a las que tenemos que respetar y que cada una de esas personas, dependiendo de dónde viene, aporta cultura, costumbres, gastronomía, vestuario, formas de hablar, formas de relacionarse y formas de participar. El maestro 2 también afirma que *“hace la explicación y a esa explicación la llevamos a relacionarlo con la vida cotidiana de los niños”*, por ello siempre trata de llevar la realidad del

contexto al aula de clases pues la etnoeducación se hace en el diario vivir, en el contacto con el otro, en todos los espacios de interacción y nos trae como ejemplo su clase de matemáticas en la que les propone a sus estudiantes *“si ustedes van donde don Alejo (el tendero del barrio) a comprar tal y tal cosa y su mamá le da una cantidad de dinero. ¿Ustedes cuánto tienen que pagar y cuánto tienen que volver a llevar a su casa? Ahí estamos aprendiendo matemáticas, pero si yo les digo si usted le lleva un billete falso a Don Alejo ¿usted se lo daría? Entonces ahí buscamos que se haga una reflexión en torno a la ética”*. Esta enseñanza contextualizada marca una diferencia con la manera en que tradicionalmente se imparte el conocimiento, puesto que comúnmente los espacios de enseñanza sacan al sujeto de su contexto y prescinden de su saber y su experiencia, ofreciéndole “verdades dogmáticas, carentes de vida e interés” (Zuleta, 2010, p. 17). Esto además va en concordancia con la ley 115 de la constitución colombiana, conocida como la ley general de educación que incluye que a los grupos étnicos se les debe ofrecer una educación que sea coherente y pertinente con su realidad social, cultural y económica.

También podemos situar a la maestra 1 como una maestra que insta a sus estudiantes como sujetos que sienten, piensan y tienen posibilidades de poner en palabra eso que sienten y piensan, es una maestra que ayuda a construir conocimiento a través de la práctica logrando hacer real lo que se puede proponer metafóricamente, por ejemplo, cuando realiza el juego de ponerse en los zapatos del otro, que es una dinámica que consiste en que todos los estudiantes se quitan sus zapatos y al azar deben ponerse los de otro compañero, les ayuda de manera práctica a entender que solo sentimos lo que el otro siente cuando tenemos nuestro pie metido en su zapato, este ejercicio tiene un sentido muy importante en los recursos psicológicos de los niños pues lo que pasa por uno experiencialmente es recordado y significado de mejor manera, que aquello que no pasa por uno a través de la experiencia. De este modo los niños logran significar, dar sentido, comprender y adueñarse del contexto actuando en él y a través de la

experiencia misma. En ese orden de ideas, entendemos que el ser humano se va organizando y orienta su desarrollo a lo largo de la vida a través de las significaciones y sentidos que les da a sus vivencias, a los acontecimientos o personas (Villalobos, 2009).

También encontramos como componente importante de las prácticas educativas que ambos maestros hablan de sujetos activos y retoman la palabra autoreconocerse o reconocerse como elemento central de la educación que imparten, estas formas de nombrar o de plantear la educación se podrían ver de una manera más precisa en ejemplos como cuando la maestra 1 con ayuda de un mapa y alfileres invita a sus estudiantes a identificarse y conocer de qué región son, de modo que cada niño debe ubicar el alfiler en el mapa según su lugar de proveniencia y así mismo debe tener en cuenta rasgos característicos como la cultura o los principios y valores. En el maestro 2 podemos verlo en una dinámica de dibujo en la que plantea a sus estudiantes que se pinten de acuerdo a cómo se identifican a sí mismos, nos comenta que ha podido evidenciar el proceso de auto reconocimiento de niños de origen afro quienes en un principio pintaban su dibujo de color rosado o durazno y ahora lo hacen con color café o marrón y esto da indicios para él de que sus estudiantes ya se están queriendo.

Siguiendo la idea del párrafo anterior, la maestra 1 refiere que intenta rescatar diversas dinámicas propias de la cultura de sus estudiantes por ejemplo comenta “*estamos tratando de aprender a jugar Yeimi que es un juego tradicional del Pacífico*”. Esto se puede relacionar con lo que Hernández (2013) y Ruiz & Medina (2014) identificaron sobre que se debe asumir una posición crítica en el desarrollo de propuestas educativas, que logren articular estrategias de enseñanza, currículo, materiales educativos, formación de docentes, entre otros recursos, para fortalecer la etnoeducación puesto que es posible que estas escuelas que manejan un modelo etnoeducativo pierdan su objetivo principal, pasando por ejemplo por procesos de aculturación por contenidos de enseñanza estandarizados y adaptados a una cultura dominante. Esta

dinámica de rescatar juegos tradicionales cobra importancia en la medida que, según algunos autores, jugar estos juegos ayudan a recuperar la identidad, “los niños, a través de sus juegos muestran el conocimiento y arraigo cultural, así como su dinamismo para situarse en la vida social” (Villalobos, 2009, p. 270). En este sentido la maestra 1 a través de sus prácticas educativas permite a sus estudiantes reconocerse, en el ejemplo del “Yeimi”, el significado que tiene este juego como práctica educativa en el fortalecimiento de la identidad cultural, es que los niños en el juego categorizan, sistematizan, ordenan y relacionan elementos, pero además dan cuenta de que conocen los valores culturales, el linaje familiar y los modelos sociales a los que pertenecen (Villalobos, 2009).

Los maestros nos muestran formas muy particulares de integrar el contenido de sus prácticas educativas con el contexto de sus estudiantes; entendiendo que esto afecta o influye en su aprendizaje, por ejemplo, el maestro 2 trata de involucrar el entorno además de los contenidos de las asignaturas, para que sus clases también tengan un sentido social donde se realice una constante reflexión y que además se construyan herramientas para la autonomía y la toma de decisiones. La maestra 1 por su parte comenta que para ella es primordial prestar atención a aspectos como el ambiente, la entonación de su voz, los recursos didácticos, las condiciones físicas y emocionales del estudiante y afirma “*son tantas cosas que van más allá incluso de lo meramente pedagógico y académico*”, por lo que procura que sus clases sean contextualizadas.

En las prácticas educativas de los maestros encontramos que por ejemplo la maestra 1 manifiesta que su salón siempre es un salón triple A, es decir, un ambiente armónico para que los estudiantes aprendan y su principal estrategia para lograrlo es crear unos acuerdos básicos para la convivencia que se basan en el respeto por la otredad. Por su parte el maestro 2 considera que “*hay mucho por hacer en cuanto a seguir reconociéndonos como afrodescendientes, indígenas y mestizos para hacer una sociedad mejor. Creo que podemos hacer una sociedad*

mejor cada día, pero si aceptamos que el otro sea diferente". Esto va en concordancia con lo que Castro, et al., (2016) proponen y que se relaciona con el actuar de los maestros respecto al rol que desempeñan, esto es que el maestro debe tener una formación en la que pueda adquirir un fuerte compromiso en relación con promover espacios educativos significativos que estén orientados a generar estrategias pedagógicas que respeten y acepten la diversidad.

Güiza (2017) y Agudelo & Aguirre (2020) determinaron respectivamente que la etnoeducación tiene una relación significativa con la formación de la identidad de los estudiantes y que aspectos como la oralidad, la literatura, el involucramiento de los padres, el trabajo en equipo entre pares y la formación del maestro en el campo de la etnoeducación son muy importantes en el proceso de formación identitaria de los niños. La maestra 1 nos indica distintas formas especiales que ella usa para fortalecer la identidad cultural de sus estudiantes, comenta que emplea diversas estrategias que van *“desde sembrar una planta, desde poner a cada estudiante a que se describa, también hacer comida, una chakana, celebrar el Día de la Afrocolombianidad... un sinnúmero de cosas que hacemos para que los estudiantes primero se auto reconozcan y segundo fortalezcan su identidad étnica cultural, no sólo como grupo étnico sino también como región del país de dónde vienen”* también manifiesta que para identificar el origen de sus estudiantes utiliza la música y resalta que el diálogo es fundamental.

Cuando la maestra 1 dice que para fortalecer la identidad cultural de sus estudiantes se encarga de *“llevar una abuela a contar historias al salón, contarles la historia de mi vida, llevar al salón historias de la vida de personajes y tenerlos como referente”* nos preguntamos, por ejemplo, que un abuelo traiga la historia en oralidad ¿es importante para recuperar la identidad y por qué? Con relación a la respuesta encontramos que sí es una actividad pedagógica para la formación y el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes pues *“la oralidad como recurso para conocer experiencias de su propia cultura a través de sus padres, es un recurso vital para*

la educación intercultural [...] ya que son testimonios de fuente primaria que caracterizan la comunidad y su historia para congelar dichos saberes en el tiempo y que puedan ser transmitidos de generación en generación.” (Aguirre & Agudelo, 2020, p. 50).

En el maestro 2 no se encuentran ejemplos tan precisos de estrategias para favorecer o fortalecer los procesos identitarios de sus estudiantes, sin embargo, no podemos decir que no lo haga, simplemente no aparecen en su discurso y no se indaga al respecto.

Conclusiones

Para concluir consideramos que, en relación con el análisis expuesto, podemos afirmar que los resultados de nuestra investigación nos dan vía para pensar que los maestros entrevistados comparten un perfil de etnoeducador capaz de fomentar y fortalecer los procesos identitarios culturales de sus estudiantes. Esto responde a nuestros objetivos en la medida que pudimos dar cuenta de cómo los maestros transmiten la identidad cultural a través de un modelo pedagógico que tiene en cuenta utilizar en sus prácticas profesionales la enseñanza como una herramienta emancipadora y transformadora de la sociedad, por lo que ambos docentes fundamentan su ejercicio en abogar por una educación antidiscriminatoria donde logran abordar las inequidades sociales y presentan una posibilidad para la disminución de estas, logrando integrar los contenidos de sus clases y prácticas educativas con la realidad social, económica y cultural de sus estudiantes. Además, tienen una concepción de sus estudiantes como sujetos activos con quienes pueden establecer relaciones dialógicas de modo que en sus propuestas educativas se les permite sentir, pensar, decir, hacer e intervenir, se validan sus emociones y su palabra convirtiéndolos en agentes autónomos de su propio proceso educativo.

Seguidamente y a partir de lo que encontramos en el modelo pedagógico de los maestros, logramos caracterizar sus prácticas educativas en varios elementos claves que involucran

diferentes estrategias que posibilitan el fortalecimiento de la identidad cultural. Principalmente podemos decir que ambos se sitúan en una apuesta formativa basada en la inclusión, puesto que a través de sus prácticas educativas dan lugar al reconocimiento y respeto por la otredad, además de tener presente las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto en el que intervienen. Encontramos también que los maestros a través de las prácticas educativas que realizan con sus estudiantes dan cuenta de la concepción de identidad cultural que tienen como la suma de tradiciones, creencias, saberes, valores e historias que atraviesan a un sujeto o a un colectivo, esta concepción se evidencia en sus prácticas cuando incluyen juegos, canciones, lecturas, actividades artísticas, como la realización de un dibujo de sus propios cuerpos, o actividades como el reconocimiento de sus regiones de origen a través de mapas y a través de estos mismos mapas encontrarse con otros territorios y sus costumbres, todos estos elementos y actividades pedagógicas finalmente dan lugar al fortalecimiento de la identidad cultural a partir de fomentar el reconocimiento de sí mismos y de los demás.

Por último, surge a través del discurso de los maestros una relación entre el modelo pedagógico etnoeducativo, la concepción de identidad cultural y el fortalecimiento de esta, que finalmente se traduce en brindar a sus estudiantes una educación basada en la protección de los derechos humanos, la equidad y el reconocimiento de la diversidad social, económica y cultural, donde además se lleva a cabo una educación inclusiva, las cuales se ven reflejadas en las prácticas educativas que ellos dicen implementar.

Recomendaciones

Para futuros estudios recomendamos que, si existe la posibilidad, se complemente la información recolectada a través de las entrevistas semiestructuradas con observaciones en campo, de esta manera, se puede observar cómo funciona en la práctica el impacto sobre los y las estudiantes, debido a que en nuestra investigación nos enfocamos en la perspectiva docente

y no en la estudiantil, por lo que las observaciones en campo posibilitarían el análisis sobre cómo los estudiantes reciben estas prácticas. Además, la observación en campo permitiría la reducción del sesgo en la investigación que puede ocasionar el discurso ideal enunciado por los y las maestras. También brindaría la posibilidad de acceder a otras prácticas que pudieron no ser enunciadas por los y las docentes.

Para finalizar, sugerimos que para estudios posteriores se profundice sobre la manera en que los y las maestras recuperan los juegos tradicionales, y que se aborde sobre qué tipo de juegos llevan a las aulas y cómo los relacionan con el conocimiento que deben transmitir en el salón de clase, que además se analice cómo éstos se relacionan con el fortalecimiento de la identidad cultural y finalmente, que se profundice sobre el significado de éstos juegos para los estudiantes y sus culturas.

Referencias

- Agudelo P, K. Y., & Aguirre C, D. F. (2020). Construyendo identidad: Una mirada desde la etnoeducación.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 13, 35-45.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Edrs (AR).
- Bonfil, G., Ibarra, M., Rojas Aravena, F., Tumiri, J., Várese, S., & Verissimo, D. (1982). América Latina: etnodesarrollo y etnocidio.
- Bruner, J. (1991). La psicología popular como instrumento de la cultura. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 47-73.
- Castillo, G. E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26.
- Castro P, R., Taborda C, M. A., Y Londoño, M. Y. (2016). La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18(27), 115-138.
- Colás Bravo, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 151-166.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2019, noviembre). Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Gobierno de Colombia. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>
- Duque, P., Vallejo, S., & Rodríguez, J. (2013). “Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico”. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales – CINDE, Colombia.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: " de la revolución cognitiva" a la " revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241.
- Güiza S, O. C. (2017). Etnoeducación y Formación de la Identidad en Estudiantes de la Escuela de Policía “Miguel Antonio Caicedo Mena” de Yuto, Chocó, 2015.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. (E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich, Eds.). Instituto Pensar, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar y Envió Editores.

- Hernández C, R. L.(2013). Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena en un contexto urbano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6),19-24.
- Lorenzo, Z. B. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Obtenido de CLACSO: [http://biblioteca. CLACSO. edu. ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf](http://biblioteca.CLACSO.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf).
- Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). Decreto 804 de 1995. Reglamento del título III, capítulo 3° de la Ley 115: Educación para grupos étnicos. Bogotá.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Packer, M. (s.f.) *Ontología de la escolaridad*. Departamento de Psicología, Universidad de Duquesne Pittsburgh, Pennsylvania. Traducción de M. Cristina Tenorio para uso académico. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali, mayo del 2006.
- Patiño, P. E. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Rojas, A., & Castillo, G. E. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

- Ruiz C, A. & Medina R, A. (2014). *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos*. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, (14),6-29.
- Salgado, L. A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Toledo Jofré, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea* (Concepción), 506, 43-56.
- Urrea-Giraldo, F., Viáfara, C., Ramírez, H., & Botero, W. (2007). Las desigualdades raciales en Colombia: un análisis sociodemográfico de condiciones de vida, pobreza e ingresos para la ciudad de Cali y el departamento del Valle del Cauca. *Afroreparaciones: memoráis de la esclavitud y la justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, 691-710.
- Viáfara, C. (2005). “*Diferencias raciales en las oportunidades educativas y en el estatus ocupacional en el primer empleo en la ciudad de Cali-Colombia*”. (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México.
- Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas*, 5(2), 269-282.
- Vogt, W. (1999). *Dictionary of Statistics and Methodology: A Non-Technical Guide for the Social Sciences* (2.a ed.). SAGE Publications.

Wenger, Etienne; McDermott Richard, Snyder William (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia: Un campo de combate* (H. Suárez & A. Valencia, Eds.). Demófilo.

Anexos

Indicaciones sobre objetivo de investigación:

“Hola, nos encontramos hoy con usted porque queremos conocer y aprender un poco sobre lo que hace, nuestra intención es poder adentrarnos en su experiencia en los entornos etnoeducativos por eso vamos a estar atentas a los detalles de su práctica docente, es importante resaltar que puede responder sin temor a ser señalado porque no buscamos respuestas buenas ni malas, solo saber lo que usted piensa.”

Indicaciones de la entrevista:

“A continuación, le haremos unas preguntas relacionadas con el fortalecimiento de identidad cultural en entornos etnoeducativos, puede expresarse sin temor a equivocarse, sus respuestas no serán señaladas como buenas o malas, ni serán juzgadas. Vamos a iniciar.”

Formato de entrevista

Datos generales

1. Nombre
2. Edad
3. Lugar de origen y etnia con la que se identifica.
4. ¿En qué lugares ha vivido? ¿En cuál ha pasado más tiempo?
5. ¿En qué institución enseña?, ¿cuánto tiempo lleva vinculado/a a ella?
6. ¿Cómo llegó a esta institución?
7. ¿Qué cursos dicta actualmente?

8. ¿A qué grados enseña? ¿Cuántos estudiantes hay por curso? ¿Sabe a qué grupos étnicos pertenecen?
9. ¿Hay un grado al que le guste enseñar más que a otro?

Formación - Trayectoria del maestro

1. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo cómo maestro?
2. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la etnoeducación?
3. ¿Cómo llegó a ser maestro? ¿Hay otra profesión que le hubiera gustado ejercer?
4. ¿Por qué decidió enseñar bajo el modelo pedagógico etnoeducativo?
5. ¿En dónde hizo sus estudios universitarios? ¿Cómo fue ese proceso de formación para ser docente?
6. ¿Tiene usted formación en etnoeducación?, ¿de qué tipo?
7. ¿Se actualiza constantemente usted en los saberes de su área?
8. ¿Conoce el PEI? ¿Qué piensa del PEI de la institución?

Prácticas educativas

1. Como profesor ¿Cuál cree que es su papel por desempeñar dentro del salón de clases?
2. ¿Cómo trabaja usted cuando hay problemas?
3. ¿Cómo reacciona ante una situación difícil en el salón? ¿Cómo maneja la disciplina?
4. ¿Qué elementos cree usted que entran en juego en una clase? (¿algún otro elemento?)
5. ¿Qué dinámicas emplea en el desarrollo de su clase? (canciones, lecturas, juegos)
6. ¿Cómo evalúa?

7. ¿Cómo lo evalúan?
8. ¿Cómo organiza sus clases?*** Nos puede dar un ejemplo
9. ¿Cómo integra el contenido de la clase con el contexto en el que viven sus estudiantes?
10. Describa una de sus clases (comienzo, tema, actitud de los estudiantes, ¿evalúo?, etc).
11. ¿Qué materiales didácticos y/o estrategias suele utilizar?

Vínculo maestro-estudiante

1. ¿Cómo cree que aprenden los estudiantes?
2. ¿Cómo logra conectarse con los intereses de sus estudiantes?
3. ¿Cómo motiva a sus estudiantes?
4. ¿Qué cree usted que afecta o que influye en el aprendizaje de sus estudiantes?

Etnoeducación

1. ¿Usted conoce el origen étnico de los estudiantes?
2. ¿Qué hace usted para identificar el origen de los estudiantes?
3. ¿Los estudiantes quieren reconocer su origen étnico o son indiferentes?
4. ¿Qué hace usted para fortalecer la identidad étnica en los estudiantes?
5. ¿Usted ha encontrado prácticas discriminatorias en el colegio? Si la respuesta es afirmativa, que den ejemplos.
6. ¿Qué medidas toman cuando encuentran actos de discriminación?
7. ¿Cómo se puede desarrollar una educación antidiscriminatoria?

Preguntas de cierre

- ¿Hay algo que quisiera compartimos o que cree usted que se nos olvidó preguntar?
- ¿Cuál cree usted que debería ser el fin de la educación?
- ¿Cómo podría usted definir al modelo pedagógico etnoeducativo?