



Artículo de investigación

Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores Community-classroom: central axis in the pedagogical-cultural training of ethno-educators Aula-comunitária: eixo central na formação pedagógico-cultural de etnoeducadores

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar los fundamentos teórico-legales que justifican la vinculación Aula-Comunidad como eje central en la formación de pedagógico-cultural de etnoeducadores para el desarrollo oportuno de proyectos. Bajo un paradigma epistemológico cualitativo y con un tipo de investigación documental, descriptiva y analítica se desarrolla una cartografía conceptual cuyos resultados se concentran en cuatro ejes axiales conformados por: educación y etnoeducación, formación pedagógica de los etnoeducadores, proyectos pedagógicos y vinculación Aula-Comunidad en contextos etnoeducativos, los cuales se analizan a la luz de los marcos regulatorios que rigen los procesos educativos en territorio colombiano y bajo la mirada crítica de autores dedicados al estudio de estas temáticas. Se concluye que, mediante esta vinculación, se fortalece la formación pedagógico-cultural del etnoeducador; maestros como estudiantes aprenden a trabajar en equipo, conversan para construir de manera colectiva el conocimiento y los proyectos de aula surgen del interés de los educandos, de sus propuestas actualizadas y en mutuo acuerdo.

Palabras clave: aula-comunidad, etnoeducación, proyectos pedagógicos.

Emilce Beatriz Sánchez Castellón

Docente Universidad de La Guajira,
Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-0229-9806>

esanchez@uniguajira.edu.co

Abstract

The objective of the research was to analyze the theoretical-legal foundations that justify the Classroom-Community linkage as a central axis in the pedagogical-cultural training of ethno-educators for the effective development of projects. Under a qualitative epistemological paradigm and with a documentary, descriptive and analytical type of research, a conceptual mapping is developed, the results of which are concentrated in four axial axes: education and ethno-education, pedagogical training of ethno-educators, pedagogical projects and classroom-community linkage in ethno-educational contexts. These axes are analyzed in light of the regulatory frameworks that govern educational processes in Colombia and under the critical eye of authors dedicated to the study of these matters. It is concluded that, through this linkage, the pedagogical-cultural training of the ethno-educational teacher is strengthened since both teachers and students learn to work



as a team, they talk to collectively build knowledge and classroom projects arise from the interest of the students, from their updated proposals and in mutual agreement.

Keywords: classroom-community, ethno-education, pedagogical projects.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi analisar os fundamentos teórico-legais que justificam o vínculo Sala-Comunidade como eixo central na formação pedagógico-cultural de etnoeducadores para o desenvolvimento efetivo de projetos. Sob um paradigma epistemológico qualitativo e com um tipo de pesquisa documental, descritiva e analítica, desenvolve-se uma cartografia conceitual cujos resultados se concentram em quatro eixos axiais compostos por: educação e etnoeducação, formação pedagógica de etnoeducadores, projetos pedagógicos e Articulação sala-comunidade em contextos etnoeducativos. Esses eixos são analisados à luz dos marcos normativos que regem os processos educativos no território colombiano e sob o olhar crítico de autores dedicados ao estudo dessas questões. Conclui-se que, por meio desse vínculo, fortalece-se a formação pedagógico-cultural do etnoeducador; professores e alunos aprendem a trabalhar em equipe, conversam para construir coletivamente o conhecimento e os projetos de sala de aula surgem do interesse dos alunos, de suas propostas atualizadas e de acordo mútuo.

Palavras chave: sala de aula-comunidade, etno-educação, projetos pedagógicos.

Introducción

La formación de educadores, en los tiempos actuales, exige trascender la esfera pedagógico-didáctica y estar más orientada hacia horizontes que faciliten la adquisición de conocimientos sobre el accionar humano, desde sus perspectivas culturales, de manera más cercana. Esta proximidad con el contexto, sobre todo en entornos etnoeducativos, permitirá al docente, entre otros aspectos: sistematizar sus experiencias a través de su historia de vida y develarla como lección aprendida; ejercer prácticas pedagógicas en zonas de vulnerabilidad social; establecer vínculos directos con las realidades y problemas que afectan a la comunidad y conocer mejor el tipo

de competencia didáctica que debe desarrollar para llevar a cabo procesos de enseñanza que faciliten los aprendizajes basados en las habilidades de los estudiantes.

Este conocimiento del contexto conduce a poner en práctica estrategias y herramientas que incluyen a los miembros de las comunidades, tomando en cuenta sus identidades ancestro-culturales a través de la pedagogía por proyectos que conviertan a la educación en un escenario de edificación y recreación de la cultura y los valores. A través de la praxis etnopedagógica, se abren caminos para la formación de maestros con fuertes vínculos con sus comunidades y a la vez se promueven

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



alternativas que armonicen sus acervos culturales con los aprendizajes escolares mediante cambios educativos que reconozcan la inter-multi y la transculturalidad (Walsh, 2014).

En el caso específico de Colombia, puede afirmarse que su preocupación por desarrollar una etnoeducación de calidad ha quedado plasmada en su Carta constitucional delegando estas funciones al Ministerio de Educación Nacional (en adelante -MEN-). Este país ha dado un paso adelante, reconociendo el carácter pluriétnico y multicultural del territorio y en función de esto, se ha legislado y diseñado programas de educación en los distintos niveles básica, media y superior encaminados a formar maestros para comunidades étnicas, líderes comunitarios, gestores etnoeducativos y sujetos interculturales. La población estudiantil de estos programas no es mayoritariamente étnica (indígenas, afrocolombianos, raizales, rom) (Castillo, 2014).

Entre las legislaciones que han tenido lugar dentro del marco normativo colombiano, se encuentran los Proyectos Educativos Institucionales (en adelante -PEI-), concebidos en primera instancia como instrumentos mediante los cuales los centros escolares tienen la libertad, para pensar y planear la educación atendiendo a las necesidades específicas del entorno, promover la innovación, la inclusión, la cultura de la paz y la convivencia armónica hacia la calidad educativa. La puesta en marcha de estos proyectos requiere de un etnoeducador capaz de emplear el componente pedagógico,

con el cual ya viene formado, para el diseño de un modelo de enseñanza que se fundamente en la participación comunitaria, es decir, en ese contacto que debe existir entre la escuela, dentro de su espacio físico representado por el aula, con la comunidad a la cual presta sus servicios.

Ese empoderamiento comunitario, traducido como Proyectos de Aula-Comunidad (en adelante PA-C) facilita la transformación de los saberes culturales con el saber pedagógico, posibilita la mayor inclusión social en los procesos educativos, evitando la vulnerabilidad y el aislamiento, porque, al potenciar y dinamizar la cultura, se trasciende a la apertura epistemológica que genera nuevos conocimientos y a su vez se viabiliza el desarrollo de los PA-C como espacios propios de la misma cultura.

Los párrafos anteriores remiten a destacar las ventajas que aportan estos proyectos educativos en los ámbitos etnoeducativos. Sin embargo, no todos los especialistas en este tema han estado de acuerdo con la filosofía adoptada a través de su ejecución. En la época de los 90's autores como Bustamante (1995a, 1995b), Lucio (1995) y Coy (1995) califican a los PEI como un "corte y pegue" que hacen algunas Instituciones educativas, cuando tratan de construirlos o actualizarlos. Por su parte, Barrios (2011) asegura que el origen de esta iniciativa se sitúa en el contexto francés y, por lo tanto, no responde a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y el país.

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



De igual manera, Acuña (2015), Jaramillo et al., (2004) afirman que estos proyectos se han convertido en documentos para dar cumplimiento a requisitos de Ley, una exigencia del MEN; mientras que, más recientemente, Mosquera y Rodríguez (2018) sostienen que el PEI, es ignorado por los actores educativos, porque hay saberes que tienen supremacía sobre éste, como son las Pruebas PISA, SABER, SUPÉRATE y Día de la Excelencia Educativa, que prácticamente lo borran y 'entierran'.

Las críticas asumidas por estos autores ponen en duda el auténtico sentido conceptual que originó la creación de los PEI en su afán por lograr una educación integral, así como también los esfuerzos que ha hecho la nación colombiana en aras de alcanzar una formación etnoeducativa a través de los procesos comunitarios, políticos y organizativos que han marcado el campo de la educación indígena escolarizada en las últimas tres décadas y que además, han brindado la posibilidad de investigar su cultura, recuperar prácticas ancestrales, liderar procesos comunitarios y escolares, fortalecer los proyectos y planes de vida de sus comunidades, promover la participación y organización de sus grupos, los cuales son propósitos compartidos plenamente, tal como lo señala Castillo et al., (2008).

A partir de los planteamientos anteriores se genera el siguiente cuestionamiento, a saber, *¿Cuál es el grado de conocimiento que tiene el*

etnoeducador colombiano acerca de los fundamentos teórico-legales que justifican la vinculación Aula-Comunidad como eje central en su formación pedagógico-cultural? Para dar respuesta a este interrogante resultó imperativo analizar tales fundamentos, con el fin de develar el verdadero propósito que reviste el surgimiento de las iniciativas pedagógicas creadas por los entes gubernamentales para que los etnoeducadores puedan dotarse o recuperar estos conocimientos, de manera unificada y sistemática, y así llevarlos a la práctica. Todo lo cual contribuirá, entre otros aspectos, con su formación etnoeducativa para el desarrollo pertinente de los PA-C.

El análisis mencionado se convirtió en la meta a ser alcanzada a través de esta investigación la cual requirió de una revisión documental, en retrospectiva y prospectiva, destacando los aspectos neurálgicos contenidos en la Constitución Política de Colombia y las normativas emanadas del MEN. La importancia de este análisis radica no solo en la relevancia que tienen los conceptos y términos relacionados con la formación de los etnoeducadores, sino también porque convoca a la escuela etnoeducativa local y regional a reflexionar sobre una praxis etnopedagógica en la cual, la formación de maestros tiene implícita alternativas teóricas, epistemológicas y prácticas, armonizando sus acervos culturales con los aprendizajes escolares.



Metodología y métodos

La metodología empleada para el desarrollo de esta investigación se caracteriza por ser de tipo documental, descriptiva y analítica bajo un paradigma epistemológico netamente cualitativo (Martínez, 2004). Según Martínez, esta metodología ofrece una riqueza y flexibilidad interpretativa a partir de documentos teórico-legales que contribuyen a su mejor interpretación. Como método de recolección de datos se utiliza la cartografía documental la cual Tobón (2015) define como aquella que busca sistematizar, concretizar, edificar, elaborar, comunicar, aprender y aplicar conceptos y teorías altamente relevantes en problemas del contexto.

Para la revisión documental y crítico-analítica se siguieron las etapas sugeridas por Peña-Vera (2022) las cuales requirieron: a) identificar el patrón de organización seguido por el autor del contenido, b) graficar las ideas principales y c) simplificar la evaluación colectiva de la información recopilada sobre los tópicos a ser abordados.

Estos pasos, traducidos como captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en los documentos constituyen,

una radiografía analítico-sintética, es decir el elemento nuclear para realizar las operaciones intelectuales de comprensión profunda y también la generación de nuevos conocimientos.

El desarrollo de la cartografía documental siguiendo las etapas sugeridas por Peña-Vera (2022) se fundamentó en cuatro (4) ejes axiales conformados por: a) educación y etnoeducación, b) formación pedagógica de los etnoeducadores, c) pedagogía por proyectos y, c) vinculación aula-comunidad en contextos etnoeducativos. Estos ejes se analizaron a la luz de los marcos regulatorios que rigen los procesos educativos en territorio de la Guajira colombiana y bajo la mirada crítica de investigadores dedicados al estudio de estas temáticas. El discurso de estos últimos investigadores, así como los estamentos plasmados en la Constitución y el MEN se convirtieron en elementos clave para esta investigación. Para la elección de los primeros, el criterio de selección pautado se basó en fechas posteriores a la emisión de las principales leyes emanadas por los segundos organismos competentes.

Resultados y discusión

Los resultados de la cartografía documental detallada en la sección anterior se centraron en la exposición y descripción del discurso que hacen los sujetos de la investigación acerca de

los cuatro (4) ejes mencionados. Seguidamente se abordan desde las perspectivas descriptivas y analíticas.

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



Educación y Etnoeducación: en este primer apartado, es preciso destacar que a partir de la Constitución Política de Colombia (1991) se reconoce a la nación como pluricultural. En su articulado (arts. 7, 8 y 9), se hace alusión a la diversidad étnica, cultural y lingüística presente en el territorio nacional. Para Moreno (2022) esta aceptación no surgió de los principios propios de la interculturalidad, sino, más bien, en respuesta a la realidad del país y a la lucha que las comunidades han sostenido a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, para defender sus creencias, su lengua y la atención por parte del Estado. Es así como en el marco constitucional (de 1991), la educación se concibe como:

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. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (Artículo 67)

Como puede observarse, este planteamiento contempla la perspectiva cultural, así como también lo establece el artículo 1, de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), cuando se entiende la educación como "...proceso de

formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes".

En esa perspectiva, se indica que el 80% del plan de estudio estará compuesto por nueve áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento de acuerdo con el currículo y el PEI (artículo 23 de dicha Ley). Desde allí se entiende por plan de estudio: "el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos" (artículo 79).

Este panorama, en términos curriculares, abre espacio a las áreas optativas que los establecimientos educativos decidan incorporar en sus propuestas de formación para dar respuesta a los principios filosóficos contemplados en la Misión y Visión institucional y a los fines de la educación contemplados en la mencionada Ley General de Educación. Esta situación genera una sobrecarga curricular que se advierte por la multiplicidad de áreas, que a su vez están compuestas por asignaturas y terminan por acarrear en la práctica, un conjunto de situaciones que inciden en la ejecución del currículo y finalmente, en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Este hecho constituye hoy en día espacios de análisis, debates, reflexiones y propuestas que las comunidades educativas reclaman desde una perspectiva de territorialidad.

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



En este sentido y desde la óptica de la Ley General de Educación, el currículo es entendido como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (artículo 76)

De acuerdo con las características biodiversas y culturales del país y del territorio de La Guajira y la nación wayuu, es oportuno detenerse en el Capítulo tres de la Ley General, la cual reconoce la Educación para grupos étnicos y la define como aquella 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. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (artículo 55)

Al respecto, Pulido expone que los principios que sustentan la etnoeducación, son aplicables a la educación propia de los pueblos de origen: "reconocimiento de los dominios que ésta tiene en las personas y la comunidad y de su relación con el proyecto social, cultural, histórico y económico de la etnia que la define, organiza y desarrolla" (2012, p. 240). Al mismo tiempo, Coral et al., (1991), sostienen que el "apoderamiento de la educación supone pensar en las necesidades educativas y culturales que tiene

cada comunidad en términos de la decisión pedagógica" (p.56).

En definitiva, se comparte lo establecido por el MEN cuando asume que la educación en los grupos étnicos hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambien saberes vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (MEN, 1994).

Formación de etnoeducadores: en Colombia existen mandatos claros, constitucionales y legales, que determinan la prestación del servicio educativo. La Constitución Política (1991), signada por su espíritu democrático, la Ley General de Educación o Ley 115 y sus decretos reglamentarios, a los cuales es necesario atender de manera crítica y propositiva.

Bajo este marco regulativo, el MEN estableció su primer Plan decenal para el período 1996 a 2005, y su propósito, según el artículo 72 de la Ley General de Educación, fue dar cumplimiento a los requisitos de calidad y cobertura. En ese sentido y al amparo de la Constitución Política de 1991: "La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica [...] Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural". (Artículo 68)

En consonancia con lo anterior, la Ley General de Educación señala:

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



“El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas. (artículo 58)”. Igualmente, el artículo 104 de esta Ley, contempla que el educador recibirá capacitación y actualización profesional. Y en lo que tiene que ver con “el desarrollo curricular para dichos grupos, la elaboración de textos, materiales educativos y la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística, el MEN ofrecerá asesoría especializada”. (artículo 59)

Del análisis de estos estamentos se infiere que el papel del etnoeducador dentro de un Sistema Educativo como el descrito implica un modelo de socialización política de los actores y agentes de esta dinámica que ha supuesto un verdadero proceso de empoderamiento comunitario y político al interior de los Pueblos Indígenas y en relación con el resto de la sociedad nacional con el Estado. Así también lo establece Castillo (2014) y lo corrobora Rojas (2006) quien sostiene que mientras los maestros indígenas sigan siendo formados fuera de sus comunidades, desligados los procesos políticos que estas llevan, no podrán articular y poner en marcha los planes educativos de los pueblos ni los planes de vida podrán tener cabida.

Lo que debe quedar claro en este apartado es que, ante modelos educativos hegemónicos, es necesario reconocer la importancia de la participación de un rango amplio de actores en la escuela etnoeducativa local y regional. En este sentido, se insta al maestro/etnoeducador para que, desde la cultura, propicie los procesos de

formación de sus estudiantes y de sus comunidades y dinamice intercambios de saberes que puedan ser vividos como proyecto personal e institucional, garantizando el ejercicio de principios y valores formativos en y para la convivencia y la democracia.

Pedagogía por Proyectos: teniendo en cuenta que para el presente trabajo el eje en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores lo constituye la categoría axial Aula-Comunidad, cabe reconocer el concepto de PEI y el Proyecto Educativo Comunitario (en adelante PEC) cuyas directrices se basan en la noción del Proyecto Pedagógico con un sustento teórico y práctico de la Pedagogía por Proyectos, que según Jurado (2001), los estudiantes inician un recorrido mental y físico a partir de preguntas que ellos mismos resuelven desde sus búsquedas e iniciativas. Esta estrategia pedagógica indaga en el estudiante otras actitudes, no las de la repetición, ni memorización, por el contrario, busca la criticidad, la lectura de los contextos y especialmente el aprendizaje con significados. Así mismo Sánchez Ligia et al. (2022), plantean que el maestro ha de hacer adecuaciones curriculares oportunas al contexto y al tipo de estudiante para que se interesen por sus aprendizajes y encuentren sentido a lo que la escuela enseña, de esa manera pueden surgir los proyectos pedagógicos transversales.

En tal sentido, en el capítulo III, artículo 14 del decreto 1860, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



pedagógicos y organizativos generales también se encuentra el concepto de Proyecto Pedagógico, definido como:

actividad dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con su entorno social, cultural, científico y tecnológico. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos, los cuales podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo.

A la luz de estos documentos, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica su PEI y/o PEC en el que se especifiquen entre otros aspectos:

los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido

valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, estos estímulos se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el CONPES Social. PARÁGRAFO. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable (artículo 73. Ley General de Educación)

En consonancia, con los Proyectos Educativos institucionales, durante los años noventa se impulsa la construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), se elaboraron materiales educativos bilingües impulsando la promoción de experiencias educativas a partir de centros experimentales comunitarios de educación bilingüe, se diseñan las áreas del currículo propio y se impulsa, con mayor vigor, la investigación y la capacitación de maestros indígenas, así lo detalla el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004).

Este Consejo define los PEC como procesos de construcción de programas de formación y proyectos curriculares y pedagógicos que se diseñan de manera colectiva y comunitaria, donde participan maestros, estudiantes, padres y madres de familia, niños, jóvenes y mayores de cada comunidad étnica. Con esta definición, las comunidades indígenas formulan sus PEC, crean y establecen lineamientos, redimensionan los asuntos educativos en función de sus culturas y

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



sus contextos territoriales, acumulan los conocimientos comunitarios con el propósito de dinamizar la educación con niños y jóvenes indígenas en un ambiente de interrelación territorial, los PEC buscan “extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que supera la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades” (CRIC, 2004, p. 72).

De acuerdo con Angarita y Campo (2015, p. 6) los PEC son parte esencial del sistema y “estrategia fundamental para la orientación y direccionamiento colectivo de la educación en cada resguardo y se enmarca en el Plan de vida de cada territorio”, a través de ellos se desarrolla un tejido de conocimientos y sabiduría (currículo) alrededor de los contenidos culturales e históricos alusivos a los derechos consagrados en la legislación indígena, los mitos, la historia oral de los mayores, prácticas productivas agrícolas y comunitarias.

Aula-Comunidad en contextos etnoeducativos: de los planteamientos teórico-legales citados en las secciones anteriores, se extrae la importancia que tiene la relación del etnoeducador con la comunidad para el diseño y planificación de una educación integral incluyente en el contexto étnico. Aunque sin llegar a mencionarlo esta relación, que fortalece la formación pedagógico-cultural del etnoeducador se hace factible en el espacio didáctico conformado por el aula, motivo por el cual resulta imprescindible aclarar cómo debe ocurrir esta vinculación (Aula-Comunidad, A-C), a partir de la función de la escuela, la pedagogía

a adoptar y el sentido que se le otorga al componente curricular. Estas tres coordenadas que se describen a continuación se fundamentan en el trabajo de Sánchez (2021). En cuanto a la primera coordenada, la citada autora sostiene que la escuela armoniza el Aula-Comunidad y hace efectiva esa interlocución cuando permite la dialogicidad entre sabedores y etnoeducadores, mientras que la pedagogía en este entorno A-C se concibe como una acción situada que facilita una mayor producción cultural, porque se desempeña un papel decisivo entre procesos escolares-contextos comunitarios, mejorándose las relaciones entre los actores que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los PA-C. Finalmente, la visibilización de los currículos etnoeducativos que enfatizan en el rol del maestro, en los contenidos y grupos culturales, va a promover el compromiso, comprensión y aceptación del mundo de lo diverso. De esa manera el etnoeducador se convierte no solo en un mediador de la educación-cultura-lengua, sino también en un intérprete de la normatividad que regula el Sistema Educativo y armoniza las prácticas tradicionales con las universales, inclusive con las vivencias y experiencias tenidas que proporcionan aprendizajes previos que sirven de base para enseñar. El etnoeducador enseña lo que sabe, aprende desde su cotidianidad y recoge de ello para ponerlo en escena en el Aula-Comunidad. La concepción de Aula-Comunidad vincula a las personas de manera permanente y constante; los sabedores de la cultura, el papá y la mamá,

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



como etnoeducadores, entre otros actores culturales, están cerca de la escuela y ello quiere decir que comparten e intercambian saberes y conocimientos, con los etnoeducadores y con la administración de la escuela. Los ambientes de aprendizaje propios de la cultura y los que la escuela ha usado tradicionalmente son conjugados; el niño armoniza ambos tipos de ambientes, convirtiendo los espacios familiares y comunitarios en escenarios de aprendizaje (armonización física y social del entorno de la escuela).

Con estas coordenadas sobre los principales aspectos que deben caracterizar la relación Aula-Comunidad se fortalece la formación pedagógico-cultural del docente etnoeducativo, toda vez que cuenta con el espacio y los marcos normativos derivados de la carta magna y del

Conclusiones

En la década de los 90's se marcaron dos hitos históricos en Colombia: la expedición de Carta Magna, toda vez que reconoce la biodiversidad, la multiculturalidad, los enfoques territoriales, étnicos y de género y la Ley de General de Educación y sus decretos reglamentarios, los cuales favorecen el fortalecimiento de propuestas innovadoras en los PEI para responder a las necesidades educativas desde los territorios y los contextos socio-culturales. Sin embargo, no siempre la prescripción y los mandatos son garantía para promover los cambios que se esperan en educación. Más allá del control y la obediencia, se requieren movimientos sociales y educativos que generen

MEN sobre su quehacer docente a través de la toma de conciencia de la pertinencia que tiene la escuela para que la cultura se desarrolle y cobre sentido en lo propio.

Además, a través de los PAC se accede al conocimiento a partir de realidades, del contexto de un problema, una necesidad o un interés, lo que hace válido incorporar en los planes de área y de aula los intereses y necesidades de los estudiantes. Asimismo, estudiantes y maestros viven experiencias democráticas al participar, proponer, debatir, exigir, concertar, respetar, dando prelación a la integración del conocimiento, poniendo en contexto los saberes aprendidos y reconociendo la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura como ejes fundamentales presentes en todas las áreas del saber.

otros tipos de interacciones reguladas por la autonomía y la creatividad, el diálogo y la deliberación; en este sentido, el cambio educativo se constituye en una necesidad, siendo complejo y multidireccional.

La cartografía conceptual expuesta en esta investigación, además de responder al cuestionamiento inicial, orienta al etnoeducador desde una guía de conocimientos teórico-legales para abordar los cambios requeridos tratando de promover la vinculación Aula-Comunidad como proyecto pedagógico estratégico, lo cual se justifica mediante los preceptos legales analizados y orientados a fortalecer la formación pedagógico-cultural del

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



maestro. De esta relación, maestros y estudiantes aprenden a trabajar de manera colaborativa, dialogan para construir el conocimiento y los proyectos de aula surgen de los intereses de los educandos, de sus

propuestas surgidas del mutuo acuerdo, y el maestro se convierte en un facilitador de los aprendizajes.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, A. J. (2015). Los Proyectos Educativos Institucionales: una realidad por Construir. Un balance después de 20 años de la Ley 115. *Revista Educación y Cultura*, (107), 53-57.
- Angarita-Ossa, J., & Campo-Ángel, J. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11 (1), 176-185.
- Barrios, G. (2011). *Labor humanizadora del proyecto educativo integral comunitaria en escuelas primarias* (tesis de maestría). Universidad de Zulia, Zulia, Venezuela. http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=5272.
- Bustamante, G. (1995a). Criterios contrastados sobre pei. *Revista Pretextos pedagógicos*, (2), 37-50.
- Bustamante, G. (1995b). Acontecimientos relacionados con el PEI. *Revista Pretextos*, (1), 37-44.
- Castillo, E. (2014). Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas Un capítulo por incluir en la historia de la formación docente en Colombia. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 45-60.
- Castillo, P., Puigdellivol, I., & Antúnez, S. (2008). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Revista Estudios pedagógicos*, 43(1), 41-59.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Decreto 1860. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115, o Ley General de Educación. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. El Fuego Azul.
- Coral, M., Achicano, A., Sánchez, L. & Melo, J. (2007). *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Constitución Política de Colombia (1991). Disponible en: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>.
- Coy, M. E. (1995). P.E.I. Proyecto de transformación educativa. *Revista Educación y Cultura*, (38), 13-18.

Sánchez-Castellón, E. B. (2023). Aula-comunidad: eje central en la formación pedagógico-cultural de etnoeducadores. *Atenas*, nro. 61, e11995, 1-13.



- Jaramillo, R., Morales, L., & Zapata, A. (2004). La participación y construcción de los PEI en instituciones de educación básica de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16 (38), 123-127.
- Jurado, F. (2001). Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina. *Revista Textos*. (27). Editorial Graó.
- Lucio, R. (1995) ¿Qué tanto ayuda o entorpece el material disponible sobre el PEI?. *Revista Educación y Cultura* (38), 19-24.
- Martínez- Migueles, M. (2004). Metodología cualitativa. Editorial Trillas. México D.F.
- Moreno, Y. (2022). Educación E Interculturalidad: Propuesta Desde Los Pueblos Étnico-Territoriales Reconocidos Desde 1991 En Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187-208.
- Mosquera, C.E., & Rodríguez M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267.
- Peña-Vera, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), e4. 1-7.
- Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40 (1), 231-254.
- Rojas, G. B. (2006). *Los procesos de etnoeducación: de las reivindicaciones y la ley al ejercicio de los derechos. En Educación, Escuela y Territorio en la Amazonía Colombiana*. Bogotá.
- Sánchez, E. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26 (95), 129-139.
- Sánchez, L., Jurado, F., Iguarán, A. & Sánchez, E. (2022). ¿Cómo trabajamos con los estudiantes y las familias y cómo se evaluó durante el confinamiento? *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 16(31), 25-46.
- Tobón, S. (2015). *Evaluación de las competencias en la educación básica* (2ª ed.). Santillana.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista Nuestra América*, 2(4), 17-30.