



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACION
CIENCIA Y TECNOLOGIA**

Decreto ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución

N.º 15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON ENFASIS EN INVESTIGACION,
EVALUACION Y FORMULACION DE PROYECTOS EDUCATIVOS**

**ETNOEDUCACIÓN, HERRAMIENTA PARA LA REVITALIZACIÓN HISTÓRICO
CULTURAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, SU ESTADO EN LOS TERRITORIOS
ANCESTRALES ZENÚES DE CÓRDOBA-COLOMBIA**

Trabajo presentado para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Dairo Buelvas Otero

Tutor: Javier Zúñiga Cortés

Panamá, septiembre de 2023

NOTA DE ACEPTACIÓN

Nombres y apellidos

Jurado Principal

DEDICATORIA

Honro a Dios como juez supremo por darme la sabiduría, la paciencia el entendimiento y la fortaleza para sacar adelante este acto que conlleva a esfuerzos, dedicación y sacrificios, pero así mismo me lleva a la consecución de gratificantes resultados y crecimiento personal y profesional. Gracias Dios todo poderoso por estar conmigo en todo momento y a todas aquellas personas que me alentaron y que de alguna forma u otra contribuyeron con este logro.

AGRADECIMIENTOS

En este momento en que me siento pletórico de felicidad quiero primero que todo dar gracias a Dios por haberme dado la suficiente voluntad y perseverancia para realizar estos estudios, sin su ayuda no hubiese sido posible, pero también le agradezco por haberme dado las ideas, por indicarme las sendas en los momentos más críticos de este recorrido, por haberme abierto la mente y dado la lucidez necesaria para sacar adelante este proyecto.

Debo decir que en este recorrido nunca estuve solo, aunque por la naturaleza de este trabajo y las largas horas de trabajo en solitario así lo pareciera, efectivamente, tuve mucho apoyo y en este sentido la lista de quienes me acompañaron podría ser muy larga.

Inicio dando gracias a la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT por haberme brindado la oportunidad y el privilegio de poder realizar bajo su claustro virtual mis estudios de doctorado en un programa tan enriquecedor y edificador de la condición humana como es la educación, que me permitió un día poder ver muchas cosas desde una óptica esperanzadora para la sociedad.

No tengo palabras para expresar la gratitud que siento por el excepcional equipo de profesores que tuve durante esta experiencia académica, por su generosidad, su fe, su inestimable ayuda, por su profesionalismo y su desinteresada colaboración.

Un reconocimiento muy especial a la comunidad de pescadores de los barrios El Mamón y El Roble habitantes del Municipio de Momil frente a la Ciénaga Grande dignos descendientes de la etnia Zenú por ser una casa de brazos abiertos para todas mis inquietudes e interrogantes, a todos esos hombres, mujeres y niños zenues que compartieron algunos de sus saberes y formas de pensamiento,

Agradezco a la, autoridad indígena del Resguardo Comején, corregimiento de Comején en el municipio de Purísima-Córdoba, por abrir los espacios de forma tan generosa para la realización de la investigación.

De igual forma agradezco a la comunidad descendiente de la etnia Zenú ubicados en la Vereda La Poza, que están en proceso de creación de su resguardo para auto reconocerse como indígenas Zenú, por toda su colaboración y su tiempo.

A las instituciones educativas que contribuyeron a esta investigación y aceptar el escrutinio de sus PEI, la I. E. La Poza, I.E. Nueva Lucia, I.E. Francisco José de Caldas, I.E. San Pedro Claver, I.E. San isidro, I.E. Kilometro doce, I. E. Santafé, I.E. Guasimal y la I.E. Buenos Aires.

A los profesores Julio Cumplido Socarrás y María Puentes por su invaluable ayuda logística, acercamiento con la comunidad indígena y suministro de información pertinente.

Sería un olvido imperdonable no hacer un reconocimiento a la docente Adriana Quijano, quien creyó en este proyecto, quien con su apoyo incondicional y su confianza fueron fundamentales para animar muchos trayectos de esta investigación. Sin su palabra, sin sus frases poéticas y su fina convicción, no hubiera reencontrado mi camino cuando este se hacía escabroso, mil y mil veces mil ¡gracias!

Como no reconocer el aporte de la doctora Romelia del Carmen Negrete Doria, quien en los tramos finales de este trabajo contribuyó con toda su experticia de forma ágil, con mucha paciencia, rigor y voluntad para sacarlo adelante, muchas gracias.

Finalmente agradezco infinitamente al doctor Javier Zúñiga Cortes, su constancia y paciencia para orientar mi trabajo. Gracias, gracias a todos.

Índice General

Introducción,	13
Capítulo I. Contextualizando de la Problemática,.....	18
1.1 Descripción de la problemática,.....	18
Población originaria,	23
Etapa prehispánica,	23
Etapa Hispánica,.....	25
1.2 Formulación de la pregunta de investigación,.....	40
1.3 Objetivos,.....	41
1.3.1 Objetivo General,	41
1.3.2 Objetivos Específicos,.....	41
1.4 Justificación e Impacto,.....	41
Capitulo II. Fundamentación Teórica de la Investigación,	44
2.1. Antecedentes históricos,.....	44
2.2. Antecedentes investigativos,.....	47
2.3. Bases Teóricas y Legales,	59
2.3.1 Bases Teóricas,	59
2.3.2. Bases legales ,.....	76
2.4. Conceptos Definidores y Sensibilizadores,.....	84
2.4.1 Etnoeducación,	84
2.4.2 La etnoeducación herramienta para la revitalización de la identidad cultural,	96
2.4.3 Patrimonio,	104
2.4.4 Territorio ancestral activo valioso para la revitalización histórico cultural del pueblo Zenú,	106
Capitulo III. Aspectos Metodológicos de la Investigación,	114
3.1 Modelo epistémico y Método de Investigación,	115
3.2 Tipo de investigación,.....	116
3.3. Diseño de la Investigación,	125
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos,	125
3.5. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación,.....	127
3.5.1. Descripción del Escenario de Investigación,	128
3.5.2. Descripción de los Informantes Clave,	131

3.6. Procedimiento para recolección de datos,.....	132
3.6.1. Método de Recolección de Datos,.....	132
3.6.2. Técnica de Recolección de Datos,	134
3.6.3. Diseño y Descripción del Instrumento,.....	136
3.6.4. Validez del Instrumento de Investigación,.....	136
3.6.5. Aspectos éticos de la Investigación,.....	139
3.6.6. Fiabilidad de los instrumentos,	139
3.7. Consideraciones éticas,	140
3.7.1. Criterios de confidencialidad,	140
3.7.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado,	141
3.7.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales,	142
3.8. Proceso de presentación de los datos,	143
Capítulo IV. Análisis e Interpretación de los Resultados o Hallazgos,.....	154
4.1 Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos,.....	156
4.2 Proceso de Triangulación de los Hallazgos,	161
4.3 Contrastación y Teorización,	163
Capítulo V. Construcción Teórica-Argumentativa,	172
Conclusiones,	175
Recomendaciones,.....	179
Bibliografía,	181
Anexos,	180

Lista de Cuadros

Cuadro 1. <i>Instituciones educativas oficiales urbanas de Montería</i>	36
Cuadro 2. <i>Instituciones educativas oficiales rurales de Montería</i>	37
Cuadro 3. <i>Lenguas vivas indígenas de Colombia</i>	79
Cuadro 4. <i>Personal administrativo</i>	125
Cuadro 5. <i>Personal docente sede principal</i>	125
Cuadro 6. <i>Personal docente sede principal</i>	125
Cuadro 7. <i>Personal docente sede principal</i>	125
Cuadro 8. <i>Personal docente sede principal</i>	125
Cuadro 9. <i>Número de estudiantes de la Institución educativa 2022</i>	126
Cuadro 10. <i>Número de PEI revisados según inclusión étnica</i>	143
Cuadro 11. <i>Análisis e interpretación de los resultados o hallazgos</i>	151
Cuadro 12. <i>Ideas rectoras extraídas de los documentos oficiales de la categoría Etnoeducación</i>	153
Cuadro 13. <i>Ideas rectoras extraídas de los teóricos que respaldan la investigación en cuanto a la identidad cultural</i>	155
Cuadro 14. <i>Ideas rectoras extraídas de los teóricos que respaldan la investigación en cuanto al territorio</i>	156
Cuadro 15. <i>Ideas rectoras extraídas de los teóricos que respaldan la investigación en cuanto al patrimonio</i>	157

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Mapa de Colombia división política</i>	19
Figura 2. <i>Mapa del departamento de Córdoba división política</i>	20
Figura 3. <i>Cerro el Mohán CGBS. Momil, octubre de 2021. Técnica digital. Archivo del autor</i>	21
Figura 4. <i>Ciénaga de Betancí Montería Córdoba, octubre de 2021. Técnica digital. Archivo del autor</i>	23
Figura 5. <i>Pintura museo del oro Banco de la República de Técnica digital. Archivo del autor</i>	24
Figura 6. <i>Vivienda de pescadores aledaña a la ciénega Grande del Bajo Sinú</i>	124

Lista de anexos

Anexo 1. Formato de entrevista	181
Anexo 2. Guion de entrevista	182
Anexo 3. Formato grupo focal	183
Anexo 4. PEI 1 I.E. San Pedro Claver.....	184
Anexo 5. PEI 2 I.E Francisco José de Caldas	185
Anexo 6. PEI 3 I.E. Santafé... ..	186
Anexo 7. PEI 4 I.E. Buenos Aires	187
Anexo 8. PEI 5 I.E. Guasimal	188
Anexo 9. PEI 6 I.E. Kilómetro 12.....	189
Anexo 10. PEI 7 I.E. La Poza.....	190
Anexo 11. PEI 8 I.E. Nueva Lucia.....	191
Anexo 12. PEI 9 I.E. San Isidro	192
Anexo 13. Carta solicitud de permiso	193
Anexo 14. Decreto N°088/1976.....	194
Anexo 15. Diario de Campo	195
Anexo 16. Carta de consentimiento	197
Anexo 17. Listado preseleccionados grupo focal	198
Anexo 18. Consentimiento firmado	199
Anexo 19. Formato validación de instrumento	201
Anexo 20. Constancia juicio de experto.....	204
Anexo 21. Constancia juicio de experto.....	206
Anexo 22. Ejemplo plan de estudios cultura Zenú.....	208

ETNOEDUCACIÓN, HERRAMIENTA PARA LA REVITALIZACIÓN HISTÓRICO CULTURAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, SU ESTADO EN LOS TERRITORIOS ANCESTRALES ZENÚES DE CÓRDOBA

RESUMEN

A partir de la asamblea nacional constituyente, surgió para Colombia una nueva Constitución Política puesta a disposición de los colombianos desde el año 1991, con ella se da comienzo una fase que promueve la salvaguarda de los derechos de los grupos étnicos minoritarios en Colombia, aquí quedo consignado entre otra serie de cosas, que el Estado colombiano se compromete a reconocer y proteger la evidente pluralidad en cuanto a etnias y culturas. Esto fue un avance significativo al punto de convertirse en una gran victoria de tipo legal, pero muy especialmente en lo referente a los derechos de los pueblos minoritarios (indígenas, afrodescendientes, palenqueros y Romaníes) a tener una educación de carácter inclusivo en concordancia con su legado histórico cultural. La investigación pudo constatar que la educación diferenciada o etnoeducación como fórmula apropiada para mantener vigente su cultura ancestral, muestra en la práctica una casi total inexistencia en cuanto a su implementación en las instituciones educativas que se encuentran situadas en los territorios ancestrales de la comunidad de la etnia Zenú, específicamente en el municipio de Momil y zona rural del municipio de Montería. El hecho en cuestión se constató, luego de establecer comunicación directa y lograr la información de la comunidad situada en los territorios ancestrales, a través de la técnica grupo focal por medio de entrevistas en profundidad y dialogo personal con algunos miembros de la comunidad educativa entre ellos profesores y alumnos, a través del uso de cuestionario intencionado, en relación con el acervo histórico cultural del Zenú.

Por otro lado, se recurrió al análisis documental, el cual recayó sobre los PEI, es decir Proyecto Educativo Institucional que son el derrotero, el marco institucional de las instituciones educativas. Su revisión y análisis arrojó como resultado solo una marcada tendencia, el total de las instituciones objeto de estudio carecen en su PEI del componente de educación diferenciada, pese a estar dentro de los límites de los territorios ancestrales de la etnia Zenú, que, en este sentido, quita la oportunidad a estas comunidades de conocer y preservar su legado y su acervo histórico cultural.

Palabras Claves: etnoeducación, cultura ancestral, territorio, legado histórico, etnia zenú

ETHNOEDUCATION, TOOL FOR THE HISTORICAL CULTURAL REVITALIZATION OF THE INDIGENOUS PEOPLES, THEIR STATE IN THE ZENÚES ANCESTRAL TERRITORIES OF CÓRDOBA

SUMMARY

From the national constituent assembly, a new Political Constitution emerged for Colombia made available to Colombians since 1991, with it begins a phase that promotes the safeguarding of the rights of minority ethnic groups in Colombia, here I remain consigned among other things, that the Colombian State undertakes to recognize and protect the evident plurality in terms of ethnic groups and cultures. This was a significant advance to the point of becoming a great legal victory, but especially in relation to the rights of minority peoples (indigenous, Afro-descendants, palenqueros and Roma) to have an inclusive education in accordance with their cultural historical legacy. The investigation was able to verify that differentiated education or ethno-education as an appropriate formula to maintain its ancestral culture in force, shows in practice an almost total non-existence in terms of its implementation in educational institutions that are located in the ancestral territories of the community of the Zenú ethnic group, specifically in the municipality of Momil and rural area of municipality of Montería. The fact in question was verified, after establishing direct communication and obtaining information from the community located in the ancestral territories, through the focus group technique through in-depth interviews and personal dialogue with some members of the educational community, among them teachers and students, through the use of an intentional questionnaire, in relation to the cultural historical heritage of Zenú.

On the other hand, documentary analysis was used, which fell on the PEI, that is, the Institutional Educational Project that is the course, the institutional framework of educational institutions. Its review and analysis resulted in only a marked trend, all the institutions under study lack in their PEI the differentiated education component, despite being within the limits of the ancestral territories of the Zenú ethnic group, which, in this In this sense, it takes away the opportunity for these communities to know and preserve their legacy and their historical and cultural heritage.

Keywords: ethno-education, ancestral culture, territory, historical legacy, Zenú ethnic group

Introducción

Córdoba, departamento ubicado en el norte del caribe colombiano, territorio que fue el epicentro del desarrollo de la cultura Zenú el cual posee en la actualidad un grupo importante de población de esta etnia.

Actualmente la existencia que afrontan los sucesores de la etnia Zenú en el departamento de Córdoba es muy diferente a lo que se pudiera creer, muy a pesar de ser legítimos y dignos ocupantes de los territorios ancestrales que pertenecieron a sus antepasados, actualmente en lo pertinente a etnoeducación entendida esta como educación diferenciada, la estructura educativa local por medio de su red de instituciones educativas no agencian lo necesario para mantener vigente el legado histórico cultural, hecho que se evidencia con el frágil sentido de pertenencia e identidad cultural que no valora la importancia de este acervo histórico cultural en la que está inmerso su territorio, este estado de cosas podría estar produciendo un marcado nivel de desarraigo además de la falta de valoración por sus cánones culturales, los cuales podrían ser salvaguardados a través de la implantación de un modelo que consagre la etnoeducación como el mecanismo o el instrumento que permita la revitalización y valoración histórico cultural, la cual impactaría la perpetuidad de su cultura. Cabe anotar que los grupos indígenas y demás minorías tienen total autonomía con respaldo que se manifiesta en el artículo 68 de la constitución política de Colombia y la Ley 70 de 1993 que les permite desarrollar y llevar a cabo su propia educación, esto al interior de sus comunidades, como forma de preservar sus sistemas de valores, creencias, costumbres y demás inherentes a su cultura. Por otro lado, las instituciones educativas pueden contribuir a la conservación de la cultura en los territorios ancestrales recurriendo e instrumentalizando al modelo etnoeducativo, al amparo de la flexibilidad curricular que la ley le permite, en este sentido la aplicación del modelo puede darse de forma transversal con la educación occidental, en un evidente énfasis inclusivo de conocimientos ancestrales que tenga con finalidad preservar el legado histórico cultural de la etnia Zenú.

A través de este trabajo de investigación se busca abrir espacios que permitan y motiven a las instituciones educativas a consagrar en los postulados de sus PEI, la inclusión del componente étnico, apoyado en la etnoeducación, como un modelo alternativo incluyente

y armonioso con el saber occidental, de tal forma se propicie un escenario con la posibilidad de captar, difundir y sobre todo preservar su memoria histórica y así lograr que las nuevas generaciones se apropien de su identidad cultural, auto reconociéndose, destacando lo propio a través de su pertenencia sobre su cultura y su historia.

Para la puesta en marcha de este proceso de investigación, se requerirá realizar acciones que contextualicen la misma en el ámbito de la conceptualización de los terminos inherentes a ella, teniendo claridad sobre el significado y lo que contempla lo que es la etnoeducación, la identidad, el territorio y el patrimonio, así mismo, su directa relación con la cultura; luego de esto se realizaran un abordaje a través de una revisión del ámbito de la etnoeducación como posibilidad de una educación diferenciada, por último se llevara a cabo un rigurosa indagación a cerca de los actuales grados de autorreconocimiento y valoración cultural de los sucesores del pueblo Zenú.

Según la complejidad de este problema y los objetivos que se ha planteado esta investigación, se observa una franca identificación con la teoría critica perteneciente a la corriente filosófica de la escuela de Frankfurt, la cual se asimila con la comprensión histórico cultural de la sociedad, su expectativa radica en la posibilidad de convertirse en una fuerza que invite al cambio en el contexto de las luchas que se presentan entre un discurso dominante que busca el asegurar su poder hegemónico y por otro lado un discurso subalterno en el campo de unas tenaces contradicciones sociales producidas en el ámbito de unas relaciones de poder impositivas, destacándose como patrón un estado de subalternidad de la cultura y las identidades de los pueblos étnicos por parte de la cultura occidental, de esta forma se busca a través de estos fundamentos teóricos alcanzar la anhelada autodeterminación de los pueblos desde la institucionalidad educativa.

Para ello se buscará la aplicación e implementación de un método fundamentado desde una óptica enfocada desde lo cualitativo, así esta investigación se inclina hacia lo descriptivo, asumiendo el paradigma socio crítico, método hermenéutico y se optó por el enfoque descriptivo, que incluye una serie de técnicas para producir información, pero además conlleva un modo de acceder a la interioridad de los sujetos y de las relaciones que estos establecen con la realidad social y con los otros sujetos que la integran, ejecutando de forma deliberada la realización de un examen metódico del problema puesto en escena a partir de una existencia socio-histórica.

La técnica para recolección de información será el grupo focal, de igual forma se establecerá comunicación de carácter personal con integrantes y personalidades de la comunidad haciendo uso de la entrevista semi estructurada, también se analizarán nueve PEI (Proyecto Educativo Institucional), de algunas instituciones educativas ubicadas en territorios ancestrales.

El espíritu de esta investigación se sustenta en el convencimiento de que los usos, tradiciones, valores, roles y preceptos de su territorialidad se irán internalizando paulatinamente generando frecuencias que permitan explicar las conductas individuales y colectivas de forma correcta. Por supuesto que los integrantes de una etnia como en este caso la Zenú o el caso específico descendientes de esta cultura, como tal comparten unos rasgos identitarios, un territorio, una estructura lógica de razonamiento de su modo de vida, que por lo general pudiera no ser explícita pero que está vigente y se manifiesta tácitamente en muchos aspectos de su cotidianidad y quehacer como grupo étnico.

La primera parte denominada contextualización de la problemática, inicia con una división política territorial y una geolocalización de la problemática. El territorio colombiano se divide administrativa y políticamente en 32 departamentos. Uno de estos es el departamento de Córdoba, que posee una extensión de 23.980 km², ubicado en el norte del caribe colombiano, con 124 kilómetros de costa que se extienden desde Punta Arboletes en los límites con Antioquia hasta Punta de Piedra en los límites con Sucre sobre el golfo de Morrosquillo, surcado por varias corrientes de agua como son el río Sinú y el río San Jorge, que interaccionan con inmensos complejos fluvio lacustres como la ciénaga de Betancí, ciénaga de Ayapel y la ciénaga del Bajo Sinú.

Así mismo se realiza una reseña de la cultura Zenú, su evolución histórica, su vínculo con el agua, su geografía y su población actual, la cual es heredera del legado histórico cultural y que hoy enfrenta una problemática que nos convoca a esta investigación.

La segunda parte, denominada fundamentación teórica de la investigación, se centra en los antecedentes históricos, antecedentes investigativos, bases teóricas y legales además de los conceptos definitorios. Todo respaldado con una gama de elementos teóricos como (Escobar,2011), (Dilthey,1900), (Heidegger, 1974), (Gadamer, 1984), (Ricoeur, 2003), (Tajfel, 1981), (Carvalho,1979), (Castro-Gómez et al; 2007), Organización Nacional Indígena

de Colombia ONIC, Constitución Política de Colombia (1991), Ley 115 General de Educación Nacional (1994), (Santos, 2000), (Amartya,2000). De igual forma, (Batalla,1982), (Montañez et al;1998), UNESCO (1982), (Malo, 2000), leyes estatutarias, PEI, entre otros.

La tercera parte, hace referencia al itinerario metodológico de la investigación, el cual contiene el paradigma, tipo y diseño de la investigación, informantes claves, técnica e instrumento de recolección de información, validez y confiabilidad, técnicas y análisis de datos; así como, también, el procedimiento de la investigación. Para recabar la información, se seleccionaron 1 directivos y 2 docentes como informantes claves, que laboran en la institución y los cuales reunieron los requisitos establecidos para su selección. Se recurrió al grupo focal para la recolección de datos y a la entrevista semiestructurada para docentes y directivos de las instituciones educativas. Así mismo se hizo una revisión documental que recayó sobre los PEI de varias instituciones educativas

La cuarta parte, denominada, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos, en esta parte se lleva a cabo categorización de la información y se muestra el análisis e interpretación de los resultados encontrados en la revisión de los documentos que fundamentan la investigación: etnoeducación, conquista para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba-Colombia, en esta se da la interpretación de las ideas centrales de los principales teóricos que fundamentan el carácter teórico en el proceso investigativo y de la información obtenida de los informantes claves.

Finalmente, la quinta parte titulada construcción teórica – Argumentativa. En este con base en los resultados de los hallazgos obtenidos, aplicación de los instrumentos y el cumplimiento de los propósitos de la investigación, se logró configurar una aproximación teórica sobre el estado de la educación étnica en los territorios ancestrales zenúes asumiéndola como objeto de estudio. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, así como las referencias bibliográficas.

Capítulo I

Contextualización de la Problemática

Capítulo I: Contextualizando de la Problemática

1.1 Descripción de la problemática

Este estudio tiene como unidad de trabajo la comunidad Zenú ubicada en territorios ancestrales, autoridades locales, docentes y directivos de algunas instituciones definidos para la indagación. Con el objeto de conocer con mayor claridad la problemática de la investigación, se detallan seguidamente algunos aspectos considerados de vital relevancia:

La Constitución Política de Colombia de 1991, establece que el territorio colombiano se divide administrativa y políticamente en 32 departamentos (ver figura 1). Uno de estos es el departamento de Córdoba, que posee una extensión de 23.980 km², ubicado en el norte del caribe colombiano, con 124 kilómetros de costa que se extienden desde Punta Arboletes en los límites con Antioquia hasta Punta de Piedra en los límites con Sucre sobre el golfo de Morrosquillo, recorriendo los municipios de Los Córdoba, Puerto Escondido, San Bernardo del Viento, Moñitos y San Antero, surcado por varias corrientes de agua como son el río Sinú y el río San Jorge, que interaccionan con inmensos complejos fluvio lacustres como la ciénaga de Betancí, ciénaga de Ayapel y la ciénaga del Bajo Sinú. Con relieve de extensas llanuras y serranías como Ayapel, Abibe y San Jerónimo. Este comenzó a funcionar como departamento el 18 de junio de 1952 luego de segregarse del departamento de Bolívar, se le dio el nombre en honor al General José María Córdoba.

Ubicación geográfica
del Departamento de
Córdoba



Figura 1. Mapa de Colombia división política. Elaborado por el autor

GEOLOCALIZACION CÓRDOBA TERRITORIO ANCESTRAL Y EPICENTRO DE LA CULTURA ZENÚ

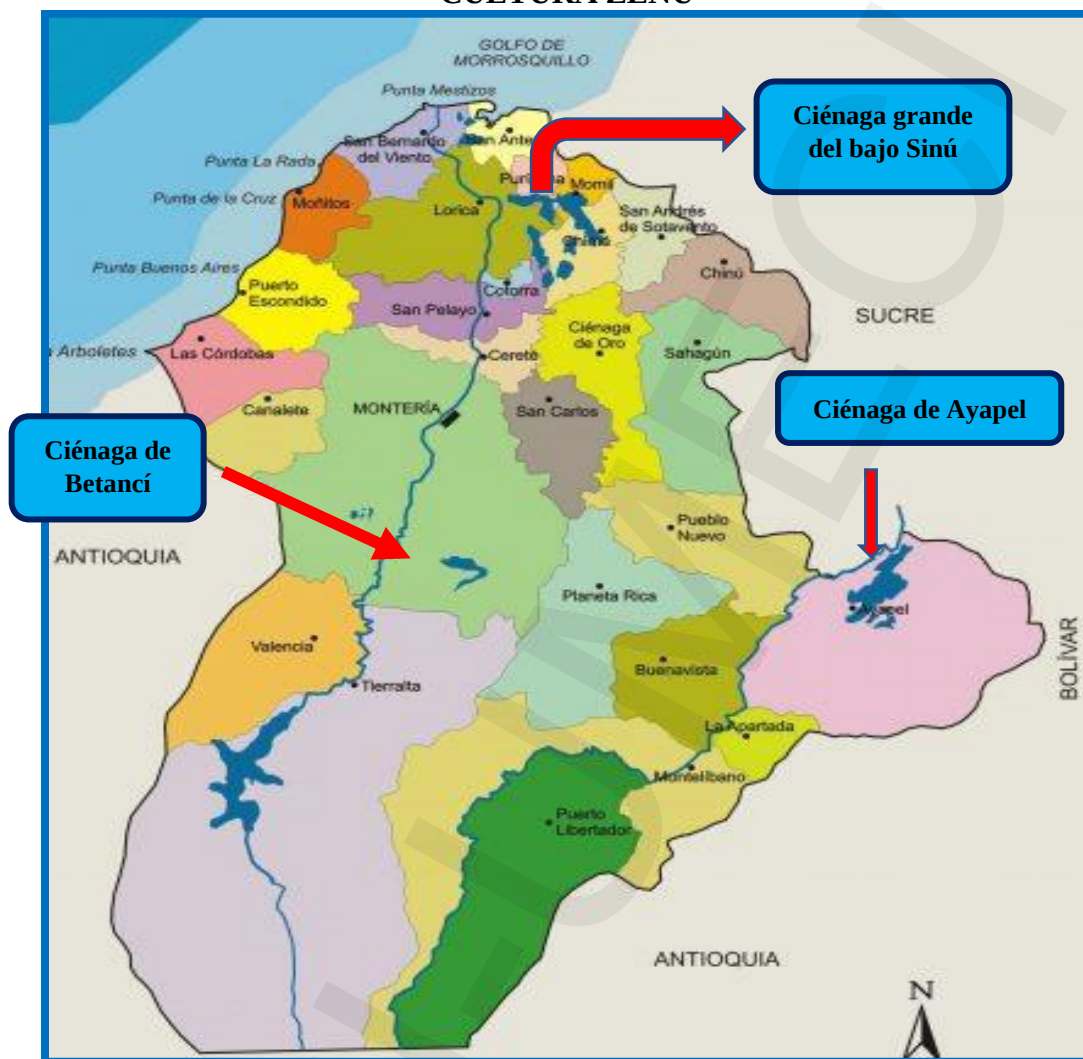


Figura 2. Mapa del departamento de Córdoba división política. Elaborado por el autor

El departamento de Córdoba (ver figura 2), en su mayoría fue el epicentro territorial de la cultura Zenú, es especial aquellos territorios aledaños a los complejos lagunares como la Ciénaga Grande del Bajo Sinú y la Ciénaga de Betancí. En cuanto a la Ciénaga Grande del Bajo Sinú, en el contexto histórico, estos hechos se ubican aproximadamente 3.000 años atrás, en donde se establece que durante el estadio Formativo, aborígenes miembros de la cultura Zenú poblaron este territorio logrando un alto grado de nivel cultural, como se pudo desprender de las investigaciones realizadas por Gerard Reichel Dolmatoff, en la zona

conocida como Cerro el Mohán, Momil Córdoba (figura 3), el cual se constituyó en uno de los yacimientos de restos de cultura indígena más importantes de Colombia. El pasado de la región de la Ciénaga Grande del Bajo Sinú (CGBS) encerraba una gran cantidad de información. Las excavaciones y posteriormente el estudio de los fragmentos de utensilios hallados, permitió diferenciar según Dolmatoff dos fases culturales que abarcaron un período de casi 2.500 años conocidas como Momil I y Momil II, en donde se pudo evidenciar el paso del cultivo de la yuca al cultivo del maíz.



Figura 3. Cerro el Mohán CGBS. Momil, Cementerio indígena.
Octubre de 2021. Técnica digital. Archivo del autor

El área geográfica del complejo fluvio-lacustre de la Ciénaga Grande de Bajo Sinú, está constituida por un espejo de agua de 44 mil hectáreas que amortigua las aguas excedentes del río Sinú y que comprende los municipios cordobeses de Lorica, Purísima, Chima, Cotorra, Ciénaga de Oro, San Pelayo y Momil se localiza en la margen derecha del Río Sinú, la cual comprende varios reservorios de agua entre los que se destacan la Ciénaga Grande propiamente dicha y las ciénagas El Caracolí, El Explayado, El Guamal, El Sabanal, El Garzal, Hoyo León, Las Espuelas, Las Hicoteas, Las Lamas, Los Caballos, Los Galápagos, Massí, Román, Barbú, Sincé y el Sapal de Momil; los charcos Cruzado, Del Otro Lado, El Higo, El Moreno, Higo Grande, La Jaima, Largo, Las Babillas, Las Garzas, Los Cascarones, Miel, Palo Alto, Parraguá, Rabón, Tolete, Vellojín, Zuná y La Peinada; los pozos Bajaguá,

De los Indios, El Bongo y La Barranca y los caños Aguas Prietas, Bugre, El Espino, Cotorra El Playón, Tabacal y El Quemado (CVS, Acuerdo N.º 76/2007 mediante el cual se declaró al complejo cenagoso como distrito de manejo integrado), unidas entre sí por áreas pantanosas y una red intrincada de caños.

Por otro lado, el área geográfica de la Ciénaga de Betancí (ver figura 4), nombrada así por el nombre de un cacique de este grupo indígena, está ubicada en el municipio de Montería capital del departamento de Córdoba, en la actualidad se constituye en el primer humedal que ha sido declarado como área natural protegida de Montería.



Figura 4. Ciénaga de Betancí Montería Córdoba, centro ceremonial Zenú.
Octubre de 2021. Técnica digital. Archivo del autor

Esta ciénaga declarada área protegida en 2017 que en el pasado fue uno de los epicentros de la cultura Zenú, se constituyó en un gran centro ceremonial de la cultura Zenú, más específicamente la familia Finzenú, como lo evidencian los yacimientos arqueológicos hallados en su área de influencia, tiene 13.400 hectáreas este complejo cenagoso, está rodeada por ocho veredas, entre ellas se encuentra la vereda más cercana a la ciénaga, llamada Maracayo, en honor a un cacique Zenú.

El reservorio de la Ciénaga de Betancí interactúa con el río o caño de Betancí controlando los flujos de agua de la ciénaga al río y viceversa, que en su momento evitaban las inundaciones. Betancí, recibe las aguas de esorrentía de una cuenca de aproximadamente 13.000 kilómetros cuadrados en donde sobresalen las quebradas de Arroyón, El León, Trementinal, Betancí y El Vuelto, que atraviesa la vereda de La Poza en su camino a la desembocadura en la ciénaga de Betancí, más exactamente en la Ensenada de

Hamaca, área toda considerada zona de influencia de la cultura en mención y poblada en los actuales momentos por descendientes de la etnia Zenú.

Población originaria

En la actualidad conocemos que el área arqueológica del Gran Zenú comprendía una extensa zona de los actuales departamentos de Córdoba, Sucre, Bolívar y parte de Antioquia. Los reconocimientos arqueológicos realizados por Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff, Angulo Valdés y Gonzalo Correal han manifestado la existencia de distintos asentamientos en la amplia región que incluyen grupos líticos y formativos en San Nicolás de Bari, Momil, Betancí (Maracayo), Caño Viloría, Tierra Alta y Ciénaga de Oro entre otros, además de los grupos orfebres estudiados por Clemencia Plazas y Ana María Falchetti.

La ocupación del territorio cordobés ha experimentado diferentes etapas, las cuales marcan diversos modos de organización social y de interrelación del hombre con su medio ambiente geográfico, hasta configurar el actual espacio geográfico de este departamento. Estas etapas según estudios adelantados por el área cultural del Museo del Oro del Banco de la República de Colombia son:

Etapas prehispánicas

En épocas prehispánicas las llanuras del Caribe colombiano estuvieron habitadas de distintas maneras desde al menos el año 200 a.c. hasta la conquista. En los valles de los ríos Sinú y San Jorge, bajo Cauca y Nechí, vivieron numerosas comunidades relacionadas culturalmente quienes, durante siglos, manifestaron de manera similar sus expresiones artísticas y su concepto acerca de la muerte, la vida más allá de esta y el manejo del medio ambiente.

En este territorio se desarrolló un sistema hidráulico que controlaba las aguas de inundación gracias a la construcción de canales y campos elevados que se readecuaban y expandían constantemente. Su extensión mayor se dio en el valle del San Jorge entre el 200 a.c. y el 1000 d.c., pero también se implementó en el bajo Cauca y Sinú.

En el periodo prehispánico el territorio cordobés estaba ocupado por aborígenes que se dividían en dos familias, una de estas eran los zenúes que establecieron una interacción con

su medio ambiente geográfico caracterizada por la fuerte influencia de este último sobre los patrones de localización y actividades económicas de los primeros.

La localización de los poblados indígenas en las orillas de las ciénagas, las selvas que les rodeaba fueron destruidas con el fin de facilitar tierras para la agricultura y suministrar combustibles para las labores domésticas y la alfarería, al punto de darse una especie de división en cuanto al uso de los suelos: el cultivo de frutales y tubérculos en Panzenù, el maíz Finzenù y en general en todo el territorio el cultivo de algodón al igual que el aprovechamiento del totumo y la hoja de coca.

Los zenúes, se ubicaron en los valles del río Sinú y San Jorge distribuidos en tres áreas de difícil delimitación así: Finzenù, Panzenù y Zenùfana.

Finzenù, abarcaba el medio y bajo Sinú y las sábanas del nororiente de Córdoba y Sucre, su capital o centro más importante era Zenù localizada presumiblemente cerca a la Ciénaga de Betancí muy cerca a lo que hoy corresponde a Maracayo y ensenada de Hamaca. (figura 5).

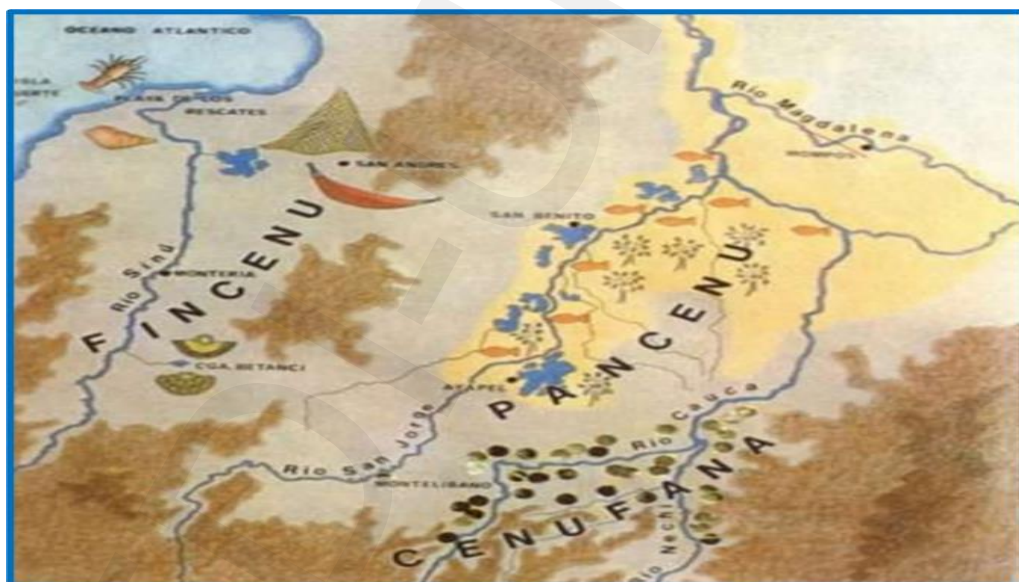


Figura 5. Técnica digital. Archivo del autor

Fuente: pintura museo del oro Banco de la República. Bogotá, enero de 2008

Panzenù correspondía al área localizada entre el río San Jorge y la ribera occidental del río Cauca. Su capital Ayapel (llamada así por el cacique Yapel), se localizaba sobre las riberas de la ciénaga de Ayapel.

Zenùfana abarcaba parte de lo que hoy es Antioquia incluyendo poblados como Zaragoza, Ituango, Dabeiba, Buriticá, Cáceres y Remedios.

Etapa Hispánica

En 1505 llegan los primeros españoles a las tierras del Sinú, fueron los miembros de la tripulación de Juan de la Cosa quienes después de tocar tierra en la bahía de Cartagena, desembarcaron cerca de la antigua boca del Sinú, a la que Oviedo, cronista de la expedición llama las playas del “Golfo del Zenú”.

En 1510 Alonso de Ojeda, recorrió la costa entre Cartagena y el Golfo de Urabá y estuvo en la desembocadura del río Sinú, desde donde siguió para fundar a San Sebastián de Urabá, la primera población fundada por los españoles en tierra firme, situada al noreste de Necoclí hoy Antioquia.

Con Alonso Ojeda, llegó el bachiller Martín Fernández de Enciso, quien más tarde regresó en compañía de Vasco Núñez de Balboa y Francisco Pizarro, llegando en esta ocasión al Golfo de Urabá. Al pasar por Cispatá, Enciso penetró por el río Sinú un buen trecho.

Una vez fundada Cartagena el 20 de enero de 1533, se inician en firme las expediciones al Sinú. En 1534, llega la primera expedición al Finzenú, que ocupaba todo el valle del Sinú y los complejos cenagosos Ciénaga Grande del Bajo Sinú y la ciénaga de Betancí, al mando de Pedro de Heredia. Finzenú, que podría ser Maracayo o un lugar cerca de Tres Piedras, el asunto es que era un pueblo de 20 casas, en donde además se encontraba el cementerio en donde venían a enterrar los muertos del Panzenú y de Zenùfana y, por supuesto a todos los caciques del Zenú. En este cementerio los españoles encontraron mucho oro, más el que saquearon en las casas de los nativos y en los templos.

Este mismo año de 1534, se dió una segunda expedición al Finzenú, al mando de Alonso de Heredia quien intenta de nuevo un saqueo de 300 tumbas, quizás las más valiosas, pero que fueron excavadas por los propios indígenas anticipándose al regreso de los españoles, evitando el saqueo de los hermanos Heredia. Quienes después de saquear el Zenú en el Betancí, continuaron en 1535 hacia los territorios del cacique Yapé hoy Ayapel. (La tradición Zenú, Museo del oro Bogotá 2008. Recuperado de <https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Zenú>)

En este contexto de colonialidad y adoctrinamiento religioso en una clara subalternidad los pueblos originarios vieron como todos sus sistemas de creencias, sistemas de valores, patrones culturales, espiritualidad y hasta la lengua fueron sistemáticamente siendo sustituidos de forma impositiva por los preceptos y valores de los colonizadores. En este sentido la iglesia fue determinante, esta con su discurso teológico y como depositaria de la educación y subsiguiente monopolio de la educación se convirtió en el instrumento que se esgrimió contra el sistema de valores y creencias ancestrales. La educación clerical, impuso los valores y creencias del momento histórico que se resumían en el cristianismo, la religión del imperio español que arrasó con todos los principios culturales de los pueblos de América, materializada en el cristianismo, esta se había perpetuado en el tiempo y pretendió hacerlo también en las colonias instrumentalizando la educación occidental, pero las sociedades no son estáticas, se fueron descolonizando y con ello cambiando su dinámica según las distintas revoluciones tecnológicas por las que van transitando y adaptándose a los momentos históricos, culturales y condiciones de territorio, además de que son determinadas por tiempo y lugar. De igual forma, las personas se educan en una sociedad según sus principios y necesidades de tiempo y espacio, es decir es cambiante, pero sin que por tal razón deba perder su espíritu social y la estructura sobre la cual se constituyó.

El trasegar de los pueblos ha sido la búsqueda afanosa por distintas vías de su emancipación, primero la descolonización territorial, quedando supeditados al colonialismo interno, a las elites educadas y formadas bajo la esfera cristiana y europea manteniéndose así la condición de culturas subalternas de los pueblos originarios, preservando la estructura de la educación occidental en detrimento de la educación propia y la propia cultura.

En estos tiempos con el surgimiento de las ideas decoloniales del saber y del poder, se ha ido logrando cierto grado de alteridad, en medio de un gran evidente contexto intercultural que ha implicado cambios en las legislaciones para ir dando paso a los requerimientos de las culturas subalternas buscando un equilibrio dentro un entorno cada vez más multicultural e ir rompiendo con las tendencias hegemónicas. Esto no ha sido fácil, las luchas por los cambios han sido permanentes pero ha ido produciendo sus frutos aunque todavía haga falta mayor voluntad de quienes ostentan el poder de hacer que se sigan dando cambios fundamentales como se muestra en esta investigación.

Con el tiempo y las luchas se van a ir produciendo los cambios, los cuales van abriendo espacios que van produciendo los cambios, que no pueden ser caprichosos, estos no deben ser pasionales, en ninguna circunstancia pueden ser experimentos, los cambios no deben ser recetas de gobiernos o de los organismos multilaterales, deben ser coherentes con los contextos, arraigos y realidades, mas no producto de relaciones de poder. Este quizás ha sido el gran problema de las sociedades, sus cambios son planeados por terceros, ya sea por ocupaciones o, intervencionismos que imponen reformas que no son de fondo y no responden muchas veces a políticas de Estado, sino que muchas veces son una propuesta de los gobiernos de turno, proponiendo ideas de cambio, para lo cual se requieren nuevos instrumentos y mecanismos para alcanzar el desarrollo en términos de occidente e impuesto por la cultura dominante sobre las culturas subalternas como en este caso la etnia Zenú y demás minorías étnicas, que solo con la constitución del 91 lograron cambios sustanciales en materia de educación y cultura.

En Colombia, la educación es un derecho fundamental, por lo tanto, todos los ciudadanos deben tener garantizado un mínimo de número de años de escolaridad en la escuela pública, entendida esta como aquellas instituciones escolares que son responsabilidad del Estado en lo que tiene que ver con su administración y financiación. De esta forma, los años de obligatoriedad para cada persona varía según el país, que para Instituto de estadísticas de la UNESCO (UIS-UNESCO), en su informe de 2011, había una media de obligatoriedad de 7 años, destacando entre otros a países con más años en la región de América Latina así: Perú 12 años, Colombia, Costa Rica y México con 10 años, Guatemala y Paraguay con 9 años, siendo los más altos de los países que participaron en este estudio, frente a otros países como Nicaragua que es de 6 años. Todo esto determinado por las políticas educativas de cada país entre otra gran cantidad de medidas, lineamientos y normas que cada país en su autonomía establece para sí con base en reformas y ajustes a los que están sometidos de manera regular los países, algunas veces con logros significativos, otras veces resultados de impactos exiguos y en otros casos estancamiento.

“El éxito es el resultado de ir de fracaso en fracaso, sin perder el entusiasmo”, esta frase de Sir Winston Churchill, ex primer ministro británico, es lo más importante para los miembros de una sociedad innovadora que no se somete a una educación como la que hoy

tenemos, esa que no deja pensar, que no te deja ser creativo, que te limita el deseo de innovar y crear. Esta forma de ser te permite ser feliz y dedicar tu tiempo y tu intelecto a lo que te gusta hacer y no recurre a sistemas de medición para medir lo que aprendes como lo hace la educación estandarizada, que elabora pruebas para medir tus aprendizajes y que una vez pasadas por la rúbrica te dice si avanzaste o no, si eres un fracaso o serás exitoso, llevando a muchos a la frustración y crisis existenciales agobiantes. Estas mediciones dejan por fuera los elementos culturales y no es incluyente en cuanto a políticas de diversidad cultural y étnica.

Se pueden visibilizar hoy las grandes grietas que ostentan los distintos sistemas educativos, del mundo, que en el marco de la globalización tienen como máxima prioridad crear un sistema estandarizado de educación, que sirva a ciertos intereses de este mundo globalizado desde posiciones diametralmente opuestas a la aceptación de la diferencia y la otredad, a disminuir la desigualdad y a ampliar los rangos de inclusión, con políticas de discriminación positiva para favorecer a los más desvalidos socialmente y con menos oportunidades. Sin embargo, son unas realidades y están se configuran como un desafortunado ataque frontal contra los derechos individuales, comunitarios y culturales de los estudiantes; que finalmente coarta la capacidad de producir estudiantes con autonomía para pensar, con libertades para desarrollar sus talento, creatividad innata, exitosos, innovadores, diversos, cooperativos, excelentes seres humanos, desprendidos de la materialidad y por lógica seres felices con lo que hacen, enseñan y aprenden; esto frente a un claro desafío al “Modelo Prusiano” que es básicamente la educación de hoy en los países del tercer mundo en especial, que busca enseñar a leer y escribir gratuitamente a todos los chicos con fin de crear una clase trabajadora sometida bajo unas relaciones de poder que lo subyugan, lo maltratan y lo condenan a no pensar sino a obedecer, el sistema educativo funciona como el ejército y que además deja por fuera sus derechos culturales.

La educación en sus diferentes modalidades ha sido un instrumento esencial para el desarrollo de la humanidad, pues sus aportes han permitido al hombre, a la sociedad y de manera general a todos los pueblos de acuerdo con su identidad cultural, necesidades, limitaciones y potencialidades, lograr avances significativos. En muchas ocasiones la educación ha sido vista con preocupación ya que durante algún tiempo esta tuvo un carácter

excluyente, como lo fue durante la edad antigua y la edad media, fue solo a partir de la Revolución Francesa, en donde esta fue de carácter público y un derecho fundamental haciéndola más incluyente y una política de Estado. La educación se ha considerada como la vía para la excelencia y posicionamiento del individuo, convirtiendo esto algunas veces en su máxima prioridad según las exigencias de su entorno y las oportunidades de acceso que pueda tener a esta. Por el camino de la educación, el hombre busca su desarrollo humano y conocimiento, este se puede lograr de formas diferentes, ya que aprendemos de maneras distintas, unas veces más con la práctica, otras con algunas habilidades especiales y bondades de la memoria; además se aprende según los contextos y ambientes que suelen ser diferentes en muchos aspectos, geográficos ya sea urbano o rural, social, económico, cultural, étnico y religiosos entre otros, que finalmente serán los determinantes de su calidad entendida esta como eficiencia y eficacia y poder de transformación. Definitivamente, los procesos de aprendizaje implican la apropiación y control de los elementos como tecnologías disponibles en la sociedad en la que se desarrolle, según sus necesidades, disponibilidades y sobre todo con un carácter incluyente en el ámbito cultural y étnico.

La educación es una variable significativa en los proceso de construcción, transformación y sostenibilidad de la sociedades, se puede decir que la educación de calidad es la piedra angular de la construcción de sociedad, ya que esta debe estar dimensionada para promover el bienestar de las personas, para promover además su participación, permitir el libre desarrollo de su arraigo cultural, de tal forma que esta le permita afrontar los retos y los desafíos que le impone el mundo de hoy y así lograr un progreso integral, porque el éxito de una sociedad ha de evaluarse desde el punto de vista de cómo están educados sus ciudadanos, su respeto por las instituciones, por las minorías étnicas, por la diferencia y por el medio ambiente, como estos a través de la educación han podido agenciar el desarrollo de sus vidas, entendido el desarrollo como expansión de libertades en la opinión de Sen:

“El desarrollo puede concebirse como sostenemos en este libro, como un proceso de expansión de libertades reales de que disfrutaban los individuos...en otros casos, la privación de la libertad está estrechamente relacionada con la falta de servicios y atención social públicos, como ausencia de programas epidemiológicos o de sistemas organizados de asistencia sanitaria o de

educación o de instituciones eficaces para el mantenimiento de la paz y el orden locales”. (Amartya Sen 2011: Pag.19-20).

Si bien es cierto, la educación ha permitido avances y transformaciones en la sociedad, esto no se ha producido de forma equitativa y lineal como sería el ideal, ya que existe una gran brecha entre aquellos sectores de la sociedad que reciben una educación de calidad y aquellos que no reciben una educación de calidad, también logra transformaciones y avances, pero estas no van al mismo ritmo de las sociedades desarrolladas o sectores privilegiados de las élites y que no son de alto impacto dadas las carencias y limitaciones de sus sistemas educativos o faltas de libertades, falta de inclusión e incluso falta de entornos democráticos.

Decir que la educación se constituye en una variable o un factor determinante en los procesos de reproducción, legitimación y transformación de las sociedades respetando su identidad cultural y arraigos ancestrales, no es algo que se pueda generalizar ni afirmar a la ligera, ya que se vive en sociedades diferentes que han evolucionado de manera de diferente con una educación adaptada a sus contextos con ciertos rasgos de retraso producto de las relaciones de poder impuestas por la cultura occidental, vulnerando la cultura propia, dando un carácter de subalterno a las demás culturas, sometiéndolas hegemónicamente e imponiendo su educación en contextos, entornos y realidades diferentes productos de esas relaciones de poder, que hace que estos modelos de educación no sean exitosos y, que además existen sociedades que no tienen garantizados los mínimos, lo básico en su educación, generando unos discretos y exiguos indicadores de desarrollo, de tal forma, que sus transformaciones se dan en medio de grandes rezagos propios de sociedades enmarcadas en unos sistemas económicos pre capitalistas poco preocupados por educación de calidad para todos y mucho menos por la preservación de sus patrones culturales identitarios.

En este sentido, cuando la población vulnerable no goza de una educación de calidad e incluyente en materia de identidad cultural y no existe un sistema educativo robusto que garantice eficiencia y eficacia, se está frente a una falta de libertades, esto hace que las oportunidades del individuo sean reducidas, que la reproducción, legitimación y transformación de las sociedades no vaya al mismo ritmo generando grandes brechas en medio de avances muy lentos. La génesis de estas desigualdades educativas está conformada por una

serie de variables que afectan en definitiva al sistema y que le restan operatividad, esto se evidencia en los particulares resultados a la hora de analizar los indicadores de las distintas pruebas e indicadores de la OCDE como PISA (programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE), TIMMS (Estudio Internacional de tendencias en ciencias y matemáticas) y PIRLS (Estudio sobre Progreso Internacional en competencias lectoras).

Ahora bien, en el marco de la sostenibilidad económica y social y en el ámbito del contexto geográfico rural se ha aumentado la cobertura eso es evidente, es decir más escuelas, en más lugares más niños asistiendo a estas, pero también se presentan los índices más altos de repetición y deserción, debido entre otras cosas a que en las zonas rurales hay mayor movilidad social por los traslados de los padres por ofertas laborales, los grandes trayectos por recorrer por los estudiantes para llegar a la escuela, las inclemencias de los fenómenos climáticos, el hambre, el trabajo infantil rural y en general toda una gama de situaciones que hacen que este niño nacido en la pobreza carente de libertades pueda terminar satisfactoriamente un grado o un ciclo académico. Así pues, sus oportunidades se ven diezmadas en la medida en que no cuenta con un sistema de transporte que lo aproxime a la escuela, muchas de estas escuelas no tienen servicio de comedor y si lo tienen no cumple con la dieta mínima o en el peor escenario los recursos son manejados mediante contratos otorgados como favores a los políticos a los operadores. Muchas escuelas rurales no poseen la infraestructura adecuada, las dotaciones tecnológicas incluso el personal idóneo en calidad y cantidad para el funcionamiento pleno. Con este panorama es difícil decir que una sociedad pueda tener avances significativos y grandes transformaciones. Por consiguiente, queda evidenciado como lo manifiesto en esta investigación que el factor incluyente en políticas de etnoeducación en los territorios ancestrales no es tomada en cuenta, de tal forma que vulnera el derecho a los pueblos originarios de tener una educación diferenciada.

El aumento de la cobertura a la educación pública ha sido un avance y esfuerzo loable, pero la calidad sigue en entre dicho, en muchos países de América Latina, como es el caso de Colombia, las escuelas prácticamente son categorizadas al punto de que a algunas les envían un mejor presupuesto, mejores dotaciones convirtiéndolas en el modelo a mostrar pero la realidad es otra, ya que no se tratan a todas con ese principio de equidad que debe regir para

todos, en donde la educación es un derecho fundamental, por lo que se encuentran escuelas públicas con buenos resultados según los indicadores o pruebas y otras con resultados adversos en la misma prueba, la explicación podrían ser los contextos, la problemática socioeconómica de chicos de escuelas urbanas deprimidas carentes de libertades de igual forma las problemáticas antes mencionadas para los chicos del contexto rural, sin dejar de mencionar la diversidad cultural y la exclusiones de carácter étnico. Estas podrían ser parte de las causas por las cuales se sigan presentando niveles considerables de deserción y repetición, fenómenos que se siguen evidenciando en los países latinoamericanos como lo manifiesta el informe de la CEPAL de 2002:

“En la mayoría de los países latinoamericanos se registraron avances en el pasado decenio en cuanto al acceso a la educación primaria y, en menor medida, respecto de la cobertura de la secundaria. Como se puso de manifiesto en el documento Globalización y desarrollo (CEPAL, 2002b), durante los años noventa las tasas de asistencia en la educación primaria se elevaron hasta alcanzar niveles superiores al 90% en la gran mayoría de los países. En la secundaria, dichas tasas también se incrementaron, pero hacia fines de la década bordeaban en promedio alrededor del 70%. Esos progresos permitieron reducir las disparidades urbano–rurales de acceso a la educación, y hoy en la región prácticamente no se registran desigualdades de acceso entre hombres y mujeres. Al iniciarse el siglo XXI, 9 de cada 10 niños y niñas latinoamericanos tienen acceso a la educación primaria. No obstante, esta elevada cobertura del ciclo básico y la expansión que ha registrado en muchos países la matrícula en el ciclo secundario, en la región todavía se observan niveles educacionales muy bajos, tanto en relación con los patrones mundiales como con las exigencias que impone la globalización. Junto con los avances registrados en la década pasada en procura de la universalización del acceso a la educación primaria y de una mayor retención de los niños y adolescentes en la escuela, América Latina presenta hoy tasas muy elevadas de deserción escolar temprana. Uno de los principales desafíos para avanzar decididamente hacia el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio y el cumplimiento de las metas al año 2015, es evitar que los niños abandonen la escuela antes del término del ciclo

básico y disminuir significativamente la deserción en el ciclo medio. Pese a ello, subsisten importantes deficiencias y retrasos en materia educacional. En efecto, junto con el avance hacia la universalización de la educación básica – especialmente en las zonas urbanas–, una proporción muy elevada de los niños, niñas y adolescentes abandonan muy tempranamente el sistema escolar, sin alcanzar los niveles mínimos de conocimientos y destrezas requeridos para integrarse a la sociedad, incumpléndose respecto de ellos los derechos a la educación básica consagrados en las declaraciones internacionales pertinentes”. (CEPAL 2002: Pag,337).

Un sistema de educación desenfocado priva a sus individuos de sus libertades, es decir la eficiencia y la eficacia de este sistema quedan cuestionados, esto suele suceder cuando se enfoca el modelo educativo en la dirección del modelo económico, que en los últimos tiempos solo sirve para reproducir el individuo que ese modelo económico está demandando y por otro lado, se ve a la educación como un negocio al punto de que las políticas públicas mal direccionadas, con grandes brechas de inequidad, exclusión cultural y desigualdad urbana y rural, pública y privada inducida al fracaso para justificar su privatización y entrega en concesión de este derecho fundamental como quiera que es visto como un mercado bien interesante desde el punto de vista económico, como es el caso de Colombia, que desde el punto de vista de Duarte, Bos y Moreno (2012).

“Los resultados de los análisis presentados confirman que en Colombia existen altas desigualdades en los resultados académicos de los estudiantes, asociadas al nivel socioeconómico de sus familias y al tipo de gestión y zona geográfica de las escuelas a las que asisten. Igualmente, se presenta una inequitativa distribución de recursos escolares, con clara desventaja para las escuelas que atiende a los alumnos de los quintiles más pobres de la población y las escuelas públicas urbanas y rurales, que se asocia a su vez con desiguales probabilidades para que los estudiantes alcancen niveles adecuados en las pruebas de aprendizajes”. (Duarte, et al;2012: pag.47).

Es así, como una educación deficiente no será factor determinante para los procesos de reproducción, legitimación y transformación de las sociedades, por lo tanto, no será un agente dinamizador del desarrollo y de libertades y mucho menos garante de su identidad cultural. Mientras que las sociedades con educación de calidad podrán evidenciar procesos de reproducción, legitimación y transformación al ritmo de las nuevas tecnologías.

Además, de las políticas públicas en materia de educación, que si bien es cierto tienen un alto grado de responsabilidad en que la educación no sea garante de los procesos de reproducción, legitimación y transformación de las sociedades, también hay que bordar lo relacionado con el factor humano y sus contextos. En ese sentido, algunos miembros de una sociedad toman de la educación solo lo que necesitan para su contexto o reciben la educación según la cosmovisión de su sociedad y así de esta forma esa educación que puede ser la de los grupos minoritarios, podría no generar los avances y las expectativas de una sociedad ya que solo toman de la educación occidental lo instrumental y el resto podría ser una educación de carácter formativo como lo expone, sin embargo no se puede condenar esto ya que es un derecho de las sociedades de preservar su identidad y acervo histórico cultural, que podría ir en contravía de los imperativos del modelo económico capitalista y su filosofía neoliberal impuesto por las elites herederas del colonialismo. Como lo hace notar García Canclini (2013):

“Las oligarquías liberales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX habrían hecho como que constituían Estados, pero solo ordenaron algunas áreas de la sociedad para promover un desarrollo subordinado e inconsciente; hicieron como que formaban culturas nacionales y apenas construyeron culturas de elites dejando fuera a enormes poblaciones indígenas y campesinas que evidenciaban su exclusión en mil revueltas y en la migración que “trastorna” las ciudades. Los populismos hicieron como que incorporaban a esos sectores excluidos, pero su política distribucionista en la economía y la cultura, sin cambios estructurales, fue revertida en pocos años o se diluyó en clientelismo demagógico”. (García, Canclini, 2013: pág. 41-42).

Esta educación o formación, no está por fuera de lo que se requiere para que una sociedad avance al ritmo occidental, sino que tiene unas prioridades de carácter formativo según su identidad y cosmovisión del mundo, cosa que es válida para ellos y las políticas públicas de educación deben encaminarse hacia la satisfacción de esa necesidad y prioridad de estas minorías, pero realmente cumple con unos aprendizajes no para su propia cultura y cosmovisión sino que es formado para el modelo económico imperante, al respecto de Zubiria, Samper (2013), manifiesta que:

“Lo anterior significa que después de 12 años de escolaridad solo 4 de 100 estudiantes logran obtener un nivel alto de en el desarrollo de las competencias para interpretar, proponer y argumentar lo cual evidencia que los contenidos abordados en las instituciones educativas del país siguen siendo muy poco pertinentes social e individualmente al culminar la primera década del siglo XXI y que los fines de la educación siguen centrados en el aprendizaje y no en el desarrollo”. (De Zubiria, 2013: pág. 74).

El acto educativo si debe estar enfocado y visionado para ser un factor determinante en los procesos de reproducción, legitimación y transformación de las sociedades, siempre que las políticas públicas en educación apunten hacia la identidad cultural, necesidades y libertades de esa sociedad bajo el respeto de la libre determinación, direccionados por el MEN, pero bajo la administración de los entes territoriales.

Luego de toda esta ambientación en relación con las políticas educativas sus aciertos y desaciertos en donde se muestra como está diseñada la estructura educativa y alrededor de que gira y cuáles son sus prioridades entraré a establecer lo antes dicho con la realidad educativa del espacio territorial en donde desarrollo esta investigación.

Políticamente el departamento de Córdoba está dividido en 30 municipios; 5 de los cuales pertenecen a la zona costanera, 16 a la zona o cuenca del Sinú, y 9 a la del San Jorge. Posee 311 corregimientos, 210 veredas y seis inspecciones de policía. Secretaria de educación de Córdoba (2017).

Los habitantes del departamento de Córdoba en algunos sectores cuentan con servicios públicos domiciliarios, servicios de salud y educación. La falta de cobertura en conectividad

en las escuelas oficiales y en especial en las zonas rurales evidenciada durante el periodo de la pandemia es una constante, amplia la brecha de la desigualdad. En esta misma línea, según el boletín estadístico de 2019 de la secretaria de educación de Córdoba, el departamento tiene un total de 346 establecimientos educativos.

Por su parte, Montería la capital del departamento de Córdoba, cuenta con 61 escuelas oficiales (cuadros 1 y 2), de las cuales 29 están ubicadas en la zona urbana y 32 están situadas en la zona rural en su gran mayoría ubicadas en los territorios ancestrales del pueblo Zenú. Todas estas tanto urbanas como rurales poseen mínima o cero coberturas en cuanto a conectividad, en donde la zona rural es la más afectada.

Cuadro 1. *Instituciones educativas oficiales urbanas de Montería*

INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES URBANAS DE MONTERIA			
1	I.E. Guillermo Valencia	16	I.E. La Pradera
2	I.E Normal Superior	17	I.E. San José
3	I.E Santa María Goretti	18	I.E. El Dorado
4	I.E La Inmaculada	19	I.E. Mogambo
5	I.E. Policarpa Salavarrieta	20	I.E. Rancho Grande
6	I.E. Mercedes Abrego	21	I.E. Villa Margarita
7	I.E. Isabel la Católica	22	I.E. Victoria Manzur
8	I.E, Antonia Santos	23	I.E. Robinson Pitalua
9	I.E. Juan XXIII	24	I.E. Santa María
10	I.E. General Santander	25	I.E. Santa Rosa de Lima
11	I.E. Antonio Nariño	26	I.E. Cristóbal Colon
12	I.E. José María Córdoba	27	I.E. Camilo Torres
13	I.E. Cecilia de Lleras	28	I.E. Los Garzones
14	I.E. INEM Lorenzo María Lleras	29	I.E. Manuel Ruiz Álvarez
15	I.E. La Ribera		
16	I.E. La Pradera		

Fuente: Secretaría de educación Montería (2021). *Elaboración propia*

Cuadro 2. *Instituciones educativas oficiales rurales de Montería*

INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES RURALES DE MONTERIA			
1	I.E. Kilometro Doce	17	I.E. Pueblo Bujo
2	I.E. Tres Palmas	18	I.E. Guasimal
3	I.E. La Poza	19	I.E. Nuestra Señora de Fátima
4	I.E. Nueva Lucia	20	I.E. San José de Loma Verde
5	I.E. San Isidro	21	I.E. Nueva Esperanza
6	I.E. Tigre Villa Claret	22	I.E. San Anterito
7	I.E. Santa Isabel	23	I.E. Augusto Espinoza Valderrama
8	I.E. Camilo Torres La Victoria	24	I.E. Buenos Aires
9	I.E. Santafé	25	I.E. La Manta
10	I.E. Besito Volaó	26	I.E. Rafael Núñez
11	I.E. Caño Viejo Palotal	27	I.E. San José de Jaraquiel
12	I.E. El Cerrito	28	I.E. El Sabanal
13	I.E. Leticia	29	I.E. los Garzones
14	I.E. Guateque	30	I.E. Miguel Antonio Caro
15	I.E. Aguas Negras	31	I.E. Morindó Santafé
16	I.E. Patio Bonito	32	I.E. Villa Cielo

Fuente: Secretaría de educación Montería (2021). *Elaboración propia*

Mi experiencia docente acumulada durante más de 20 años en esta labor y habiendo transitado por varias instituciones, dos de carácter privado ubicadas en nivel superior según el ICFES, dos de educación superior, una oficial y otra privada y tres instituciones oficiales de las cuales dos son de carácter rural, me ha permitido observar, vivenciar y contrastar todo tipo de experiencias sin que esto signifique haberlo visto todo o saberlo todo. En este sentido, compartiré mi experiencia en la institución educativa en la cual funjo como docente y que básicamente refleja en su gran mayoría el estado de las instituciones educativas rurales del departamento de Córdoba y del municipio de Montería.

La educación se ha considerado como la vía para la excelencia y posicionamiento del individuo, convirtiéndose muchas veces en su máxima prioridad y según las exigencias de su entorno. Con esta, el hombre busca su desarrollo, y este se puede lograr de formas diferentes, ya que aprendemos de maneras distintas, y según los contextos y ambientes de tipo geográfico, social, económico, cultural, religioso entre otros, que podrían ser determinantes de su calidad.

El sistema educativo, debe estar pensado para impulsar el bienestar de las personas, para promover su participación en la sociedad, de tal forma que esta le permita afrontar los retos y los desafíos que le impone el mundo globalizado y así lograr un progreso integral, porque el éxito de una sociedad como se mencionó antes, ha de evaluarse desde el punto de

vista de cómo están educados sus ciudadanos, como estos a través de la educación en todos sus niveles han podido agenciar el desarrollo de sus vidas, entendido el desarrollo con expansión de libertades en términos de Amartya Sen (2011).

Sin caer en el determinismo, la calidad de la educación de los contextos rurales ancestrales estaría siendo objeto de una desatención del Estado, ampliando la brecha de la desigualdad en el ámbito educativo, al punto de que como política pública su impacto en estas zonas es muy discreto lo que se refleja en su nivel de calidad, hecho que se evidencia cuando se comparan los resultados de las pruebas saber 11 entre el sector privado y el sector público rural y en especial los resultados de 2020 en el marco de la emergencia sanitaria originada por COVID 19.

En el marco de esta la situación se encuentra la institución Educativa La Poza, escuela de carácter oficial rural mixta, del municipio de Montería - Córdoba, ubicada en el centro poblado de su mismo nombre, distante 40 kilómetros de la capital, con un tramo de vía de 10 kilómetros finales de difícil acceso sobre todo en época invernal.

Sobre el estado de las condiciones de la escuela, que pueden ser significativas para su calidad, se desarrollará el siguiente análisis, que ha sido fruto de la observación directa y experiencia como miembro de esta comunidad educativa. La institución no cuenta con biblioteca, para hacer sus tareas en casa pocos cuentan con equipos y textos, generalmente, trabajan con los materiales fotocopiados facilitados por el docente, en su gran mayoría los niños viven en condiciones de marginalidad, mal nutridos, con unos cuidadores en las mismas condiciones, que hacen parte de su familia extensa o amigos de la familia, con nivel de escolaridad muy bajo lo que explica el escaso acompañamiento. En su mayoría los chicos llegan al bachillerato y transitan por este con problemas de lectura escritura y comprensión de texto, traídos desde la primaria, como herencia de la educación contratada de calidad cuestionable, como una política fallida por parte del Estado.

Los estudiantes, luego de la jornada escolar se dirigen a sus viviendas a realizar labores propias del campo, muchas de estas son labores de adultos y otras acordes a sus rangos de edades como: buscar leña, buscar agua, cortar arroz, pilar arroz, arrancar yuca, hacer

mandados ayudar a sus padres o familiares que laboran en las fincas aledañas a la vereda. Lo que limita su tiempo para realizar tareas y demás actividades inherentes a la academia.

Desde esta perspectiva, la institución educativa, no cuenta con servicio de internet, así mismo, la conectividad en la zona es muy frágil, sin embargo, recientemente a raíz de la emergencia sanitaria presentada por COVID 19, algunos alumnos de los grados 10 y 11 fueron dotados de computadores portátiles para el desarrollo de sus actividades académicas poco útiles sin conectividad. Esencialmente, los chicos recibieron guías pedagógicas que les eran entregadas periódicamente para subsanar la situación de cierre de las instituciones educativas.

En cuanto a las áreas de Química y Física, estas no cuentan con laboratorio y menos con elementos e instrumentos para la realización de experimentos. Para el caso de las Ciencias Sociales, es similar situación. Así mismo, la sala de informática, aunque está en buenas condiciones, hace de bodega y adolece de los equipos necesarios para que cumpla su objetivo.

Aunque existen televisores y proyectores, el cableado de la energía es obsoleto y se dispara con frecuencia y rapidez los fusibles interrumpiendo el fluido eléctrico en varias zonas de la institución. Por otro lado, el servicio de energía como tal en la vereda es deficiente cuando lo hay, lo que implica muchas veces hacer las clases de forma magistral y sin ningún apoyo tecnológico.

Los estudiantes de la institución, estudiantes pertenecen al estrato socioeconómico 0-1 como casi el cien por ciento de población de áreas rurales y territorios ancestrales, sisbenizados, provienen de núcleos familiares de recursos económicos limitados, muchos hacen parte de hogares disfuncionales, la gran mayoría de sus padres o personas con las que viven se dedican a labores propias del campo, empleadas domésticas en las haciendas cercanas y más recientemente el mototaxismo.

Gran parte de los alumnos, viven en veredas alejadas, en donde hacen presencia grupos irregulares, aun así, los chicos se desplazan al colegio, algunos en bus, moto, otros en bicicleta y caballo, pero la mayoría se desplaza caminando en desplazamientos de mínimo una hora en caminos solitarios de terreno difícil a campo traviesa, a veces incluso con la incompreensión de algunos directivos

La vereda La Poza, está ubicada en los territorios ancestrales de la cultura Zenú, por tal razón muchas de estas comunidades son descendientes de esta etnia, Sin embargo, la

institución en su PEI analizado en este estudio, no consagra elementos inclusión étnica a que tienen derecho estas comunidades por mandato legal de la constitución de 1991.

Bajo esta perspectiva se visiona el diagnostico de una problemática que es alarmante, que lleva a concluir que son demasiadas las amenazas frente a las fortalezas de la actividad educativa, en el contexto de la Institución Educativa la Poza.

Por todas esas razones antes expuestas, se podría pensar que estas tienen una gran responsabilidad y estarían contribuyendo al bajo nivel académico presentado en las instituciones rurales pese a los esfuerzos que hace el cuerpo docente por cumplir cabalmente su misión de orientar procesos de enseñanza aprendizaje, pero que de una u otra forma se ven afectados por el contexto y las dinámicas del entorno.

Respecto a la educación en los territorios ancestrales, en estos se imparte una educación de corte occidental estandarizada, que va en contravía hasta cierto punto con el acervo histórico cultural, en estos territorios se debería estar impartiendo una educación de carácter intercultural en la que coexistan elementos de la educación estandarizada impuesta por el mundo globalizado través de la OCDE y elementos de propios de la etnia a partir del enfoque de la etnoeducación, que está respaldada por la artículo 68 de la constitución política de Colombia y la Ley 70 de 1993. Con este sustento legal y la necesidad de preservar el legado histórico cultural de los zenúes, la etnoeducación o educación diferencia se convierte en una herramienta útil para tal fin

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

¿Cómo la etnoeducación aporta a la revitalización histórico cultural de los pueblos zenues en territorio ancestral del departamento?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar el componente etnoeducativo en las escuelas y su aporte a la revitalización histórico cultural en los pueblos zenues en el territorio ancestral del departamento de Córdoba

1.3.2 Objetivos Específicos

- Revisar el estado actual de los PEI en el componente etnoeducativo y su aporte a la revitalización de lo histórico-cultural en el territorio ancestral del departamento de Córdoba.
- Identificar el nivel de aceptación en la comunidad descendiente del pueblo Zenú del componente etnoeducativo en las escuelas para revitalizar lo histórico-en el territorio ancestral del departamento de Córdoba
- Reconocer desde el enfoque diferencial la inclusión del componente etnoeducativo en las escuelas en la revitalización histórico-cultural en el territorio ancestral del departamento de Córdoba.

1.4 Justificación e Impacto

En cuanto a las motivaciones que inspiran este estudio, su esfuerzo se enfoca principalmente en la iniciativa de mantener vivo el acervo cultural Zenú y concientizar a los miembros de esta etnia de la importancia de perpetuarse como grupo con una cultura e historia propia, con la etnoeducación como estrategia para el auto reconocimiento y preservación de lo propio, en el amplio mundo del multiculturalismo y dentro del marco del respeto de la diferencia, que a su vez será el punto de partida de otros grupos étnicos minoritarios en todos los contextos geográficos ya sea a nivel local, regional o internacional, emulando esta práctica y hacerla exitosa. De igual forma, este estudio sería un aporte a los demás grupos e investigaciones que pretenden impulsar la enseñanza de su propia cultura desde la etnoeducación.

Esta investigación impactará de forma positiva a las escuelas ubicadas en los territorios ancestrales no solo de la etnia Zenú sino también de las demás etnias, ya que estas

al amparo de la normatividad y la reestructuración de los PEI podrán revitalizar su acervo histórico-cultural y perpetuar su legado en las siguientes generaciones, en el ámbito de unas relaciones interculturales sin supremacías hegemónicas ni subalternidades.

Dentro de un marco de gran preocupación por la salvaguarda del patrimonio cultural e histórico, surge la imperiosa necesidad de proyectar dicha salvaguarda, a través de los instrumentos que la ley permite, en la actualidad los entes territoriales con comunidades indígenas tienen autonomía para el manejo de su educación acorde a sus intereses y necesidades... “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural...” (Artículo 68 cc).

Es a partir de la educación, que se instrumentaliza y se implementan mecanismos, que pretenden conservar la mayor parte de su acervo cultural. Visibilizarse como grupo étnico y conservar su cultura, lo cual se les permite en el marco de la ley 70 de 1993, y gozar de todos los beneficios que el Estado otorga, en el marco del multiculturalismo, lo cual garantiza su supervivencia, como comunidad étnica con todas sus tradiciones y herencia cultural.

CAPÍTULO II

Fundamentación Teórica de la Investigación

Capítulo II: Fundamentación Teórica de la Investigación

2.1. Antecedentes históricos

Todo hecho histórico se desarrolla en un espacio geográfico y en un tiempo histórico, el pueblo Zenú históricamente ha estado ligado a una territorialidad como pueblo étnico de manera colectiva desde tiempos prehispánicos, es así como:

Gerardo Reichel-Dolmatoff (1982). En Manual de historia de Colombia tomo I. Para esta etapa cultural lacustre, y ribereña, en la Llanura del Caribe, son abundantes y se encuentran nuevamente desde el Golfo de Urabá hasta la Guajira y las hoyas de los ríos Ranchería y Cesar. Un yacimiento arqueológico de especial importancia es Momil, ubicado en la orilla nororiental de la Ciénaga Grande, en el bajo río Sinú. La densa y muy profunda acumulación de desperdicios constituidas de cerámica, piedra, hueso y concha, atestigua un largo período de ocupación humana en el perímetro de una antigua aldea, situada en una zona plana entre el borde de la laguna y una cadena de leves colinas. El análisis de los abundantes vestigios culturales (se excavaron más de 300.000 fragmentos de cerámica), no deja duda alguna acerca del notable nivel de eficiencia que los habitantes aborígenes habían logrado en aquella época. Durante la primera mitad de la secuencia de Momil, fechada para sus comienzos en unos 170 años a. de C., se cuenta con cantidad de fragmentos de grandes platos, que indican el cultivo de la yuca; una prueba adicional al respecto consiste en la multitud de pequeñas esquirlas o astillas puntiagudas de piedra muy dura, que probablemente estaban incrustadas en tablas que servían de rallos, instrumentos que aún hoy en día se pueden observar entre muchos indígenas tribales del Guainía y Vaupés, y que son esenciales en la preparación de las raíces.

La hipótesis de una secuencia yuca/maíz en Momil, se encuentra reforzada por algunas observaciones adicionales. En primer lugar, la presencia de grandes piedras de moler está acompañada por la introducción de varios rasgos nuevos que son muy sugestivos de influencias mesoamericanas, como, por ejemplo, Vasijas con rebordes basales, trípodes, soportes huecos mamiformes y silbatos en forma de pequeñas aves. Parece que el maíz fue introducido como un complejo plenamente desarrollado, junto con una serie de nuevas formas

cerámicas. En segundo lugar, en Venezuela también, se han encontrado indicios que sugieren esta misma secuencia.

En el municipio de Momil, se observan rasgos que indican cierto grado de especialización artesanal. Además, se notan diferencias de calidad en los adornos personales tales como cuentas de collar y otros pequeños artículos de lujo. Es posible pues que Momil vio, tal vez no los comienzos, pero sí en su fase desarrollada, un muy notable incremento de una estratificación social y de un lento advenimiento de un grupo de dirigentes y de especialistas en artes y oficios.

En Momil, se encuentra una serie de actividades rituales que por primera vez permiten reconocer algunos aspectos ideológicos que posteriormente se expresan en muy diversas formas. Así, a través de toda la secuencia se hallaron pequeñas figurinas de barro, generalmente femeninas, que, de ahí en adelante, comienzan a formar parte integral de muchas culturas prehistóricas del país. Es posible que estas figurinas, algunas de las cuales representan mujeres embarazadas o personas enfermas, se relacionaban con ritos de fertilización o de la curación de enfermedades. Hay además un voluminoso complejo de pequeños artefactos que parecen haber sido utilizados en actividades chamanísticas, muy probablemente relacionadas con el uso de drogas narcóticas. Se trata de diminutos recipientes, de minúsculos banquitos zoomorfos, delgados tubos de arcilla, cascabeles, silbatos y otros objetos. Hay pequeñas representaciones felinas y adornos modelados que sugieren un concepto de dualismo.

Lo anteriormente referenciado y en especial lo que tiene relación con la elaboración de figuras en barro, es decir la alfarería propia de los zenues, la cual se facilita mucho dado que desarrollaron esta actividad en su espacio territorial, el cual es rico en arcillas idóneas para ello, destacando así la importancia del territorio, entendido este como:

Molano (1990), Interpreta el espacio como un hecho histórico, donde el espacio mismo es social, entendiéndose que no existe sociedad a- espacial y que la historia no se cumple por fuera del espacio.

Engels, Federico (1973), manifiesta que al fin y al cabo la naturaleza y la historia son dos componentes del medio en que vivimos, nos movemos y nos manifestamos y la historia de la humanidad ha sido una permanente transformación de la naturaleza.

Toda esta contextualización ambientación, suministra la fundamentación y el sustento para este estudio estableciendo así la importancia histórica y cultural del territorio y del pueblo que lo habitó y habita, junto con la relevancia de este en la conformación de su identidad y pertenencia. El pueblo Zenú, durante el período prehispánico, habitó el territorio cordobés el cual estuvo ocupado por dos familias fundamentales: la de Barlovento llamada Caribe ubicada en la zona costera y la de los Zenúes ubicados en las cuencas de los ríos Sinú y San Jorge y todos los cuerpos de agua (Ciénagas y humedales) ubicados entre ríos. En épocas prehispánicas estas llanuras estuvieron ocupadas de manera continua desde al menos el 200 a.C. hasta la Conquista.

La familia Zenú, se distribuyó en tres áreas de difícil limitación: Finzenú, Panzenú y Zenúfana. Los Finzenú, al norte formada por el valle del río Sinú y la costa en la desembocadura del río en el golfo de Morrosquillo que incluye las subregiones de Catarapa y Mexión; la tierra de los artesanos, Panzenú entre los ríos San Jorge y Cauca y Zenúfana localizada entre los ríos Cauca y Nechí como tierra de productores de oro.

Los zenúes, fueron un pueblo que encaja dentro del concepto de pueblos de cultura hidráulica, ya que estos se establecieron en territorios ubicados cerca los ríos Sinú y San Jorge en el actual departamento de Córdoba, en especial frente a grandes complejos cenagosos y fluvio lacustres como la Ciénaga Grande del Bajo Sinú y la Ciénaga de Betancí, en honor al cacique Betancí, áreas que hacían parte del territorio de la familia Finzenú. En la primera, se desarrolló uno de los más importantes complejos poblacionales del pueblo Zenú, y que posteriormente, sobre las bases de su territorio, se erigieron posteriormente los municipios de Purísima, Momil y Chima entre otros.

En la segunda, que se encuentra ubicada en zona rural del municipio de Montería, se estableció uno de los más grandes complejos y centros ceremoniales de que se tenga conocimiento dentro del territorio colombiano, al punto de que sus tumbas y lugares rituales fueron asaltados en varias ocasiones por los hermanos Heredia en 1535. En ambos complejos habitan hoy una gran cantidad de habitantes herederos del legado cultural de los zenúes. De igual forma este territorio no solo es un espacio histórico, por todos los acontecimientos registrados en diferentes épocas de la historia, es además un territorio ancestral por todo lo que significó para la cultura Zenú y lo que significa para los herederos de este legado cultural.

El departamento de Córdoba, epicentro de la cultura Zenú está dividido en 30 municipios entre los cuales se encuentra Momil, cuya historia se remonta a 3.000 años atrás aproximadamente, cuando en el Periodo Formativo, pobladores pertenecientes a la cultura Zenú habitaron la región alcanzando un nivel cultural alto, como se pudo desprender de las investigaciones realizadas por el arqueólogo y antropólogo Gerard Reichel Dolmatoff en la zona conocida como Cerro el Mohán, el cual se constituyó en uno de los yacimientos de restos de cultura indígena más importantes de Colombia. El pasado de la región de la Ciénaga Grande del Bajo Sinú (CGBS), encerraba una gran cantidad de información. Las excavaciones y posteriormente el estudio de los fragmentos de utensilios hallados, permitió diferenciar según Dolmatoff dos fases culturales que abarcaron un período de casi 2.500 años conocidas como Momil I y Momil II, en donde se pudo evidenciar el paso del cultivo de la yuca al cultivo del maíz.

Evidentemente todo lo anterior muestra la gran riqueza cultural del pueblo Zenú, es esa riqueza histórico-cultural la que se busca revitalizar y perpetuar, lo que hace imperativo para ello el uso de la herramienta de la etnoeducación, su implantación será fundamental para el fortalecimiento de la cultura Zenú en los territorios ancestrales. De igual manera, las escuelas de ubicadas en estos territorios deberán ponerse a tono en materia de políticas de inclusión étnica y adaptar sus PEI a estas nuevas exigencias surgidas en el marco de la interculturalidad y de la diferencia.

2.2. Antecedentes investigativos

Se tomaron como estudios de referencia algunas tesis y artículos relacionados con lo histórico cultural, la interculturalidad y la etnoeducación, realizadas en diferentes contextos locales, regionales e internacionales, dando inicio con una propuesta intercultural llevada a cabo en Sevilla España:

Artículo de Miguel Ángel Ballesteros Moscosio y Estefanía Fontecha Blanco (2018). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. El estudio que aquí presentamos se centra en el

análisis de dicha competencia intercultural en el I.E.S. Miguel de Cervantes, centro educativo sevillano, desde la perspectiva de los estudiantes y los docentes. Este centro se ubica en un barrio con altas tasas de población de orígenes culturales diversos, en Sevilla España.

La realidad multicultural cada vez más evidente en nuestra sociedad se traslada, cómo no, a nuestros centros educativos. Este hecho pone en evidencia el nivel formativo de los distintos agentes que forman parte de la comunidad educativa con relación al grado de adquisición de la denominada “competencia intercultural”, como estrategia para dar respuesta efectiva a la diversidad en las aulas. Los resultados indican la necesidad de desarrollar un currículum multicultural para facilitar la óptima integración de los distintos colectivos presentes en el centro, ya que el alumnado presenta cierto grado de adquisición de esta competencia al tiempo que muestra actitudes prejuiciosas y estereotipadas hacia las personas de otras culturas y creencias. Asimismo, la formación de los docentes en esta cuestión aparece como un elemento crucial para la mejora de los procesos socioeducativos en el centro.

En este mismo sentido, es decir en campo de lo intercultural, surgen sendos estudios en donde Silvana Corbetta prioriza su enfoque en lo intercultural bilingüe, apuntando hacia una educación que incluya las lenguas y culturas indígenas en América Latina.

Este estudio de Silvina Corbetta, Carlos Bonetti, Fernando Bustamante y Albano Vergara Parra (2018), hace referencia a la Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos presentan un panorama de la Educación Intercultural Bilingüe y/o la etnoeducación en América Latina. Sobre la base de un relevamiento actualizado de fuentes secundarias se han indagado las políticas educativas en la materia en torno a dos ejes ordenadores: las acciones de los Estados destinadas a garantizar la modalidad educativa con la que atenderá la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, y las acciones de los Estados destinadas a transversalizar, desde un enfoque intercultural, los sistemas educativos. Cabe destacar que en este trabajo se interpela el alcance con que las políticas educativas operan en cuestiones de interculturalidad, por lo que se plantea un esfuerzo por diferenciar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o en su defecto la etnoeducación, como una modalidad educativa de los sistemas nacionales

para atender a los miembros de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, de la noción de interculturalidad como un enfoque transversal de las políticas educativas. Ambos son modos de procesar las diversidades culturales existentes en los países en materia de educación.

Silvina Corbetta (2021). Políticas educativas e interculturalidad en América Latina estado del arte 2015-2020. Desde sus orígenes en América Latina, la asociación entre política educativa e interculturalidad ha estado fundamentalmente asociada a la educación destinada a los otros étnicos (Corbetta, 2020). Tal asociación, si bien asumió la obligación estatal de garantizar los derechos educativos para que pueblos indígenas y afrodescendientes tuvieran una educación para sí –en clave de su lengua y su cultura–, no deja de interpelar sobre el verdadero alcance que la interculturalidad debiera tener, en tanto proyecto de sociedad otra apoyada en otros principios políticos, económicos, éticos y epistémicos (Walsh, 2009).

La vulneración de los derechos que pueblos indígenas y personas afrodescendientes sufren histórica y sistemáticamente –en todas las dimensiones de los citados principios– interroga sobre la existencia (o no) de acciones estatales concretas y efectivas destinadas a desestabilizar las posiciones y relaciones asimétricas y coloniales que operan en nuestras sociedades (Corbetta, 2016a). Las políticas educativas en materia de interculturalidad están llamadas no solo a garantizar, por parte del Estado, una educación que les asegure sus derechos en su lengua y su cultura, sino a permear la totalidad de los sistemas educativos para influenciar a los sectores blanco/criollos y mestizos. Posibilitar procesos que desactiven la trama de relaciones de desigualdad, subalternidad y de persistente racismo implica indefectiblemente que sectores no indígenas y no afrodescendientes sean sujetos pedagógicos de esas políticas.

Lo aquí expuesto implica, por parte de los Estados, la necesidad de generar iniciativas en una doble vía: por un lado, una educación pertinente y de calidad para pueblos indígenas y personas afrodescendientes, en tanto modalidad, modos, reglas, orientaciones, y formatos institucionales que los sistemas educativos propician para garantizar la educación a esos sectores (Educación Intercultural Bilingüe, sus variantes y/o la Etnoeducación)¹ y por otro, medidas efectivas para interculturalizar la totalidad de los sistemas educativos (Educación

Interculturalidad para todos y todas). La Educación Intercultural Bilingüe y la Interculturalidad para todos y todas constituyen dos modos complementarios para procesar la pluriculturalidad o pluralidad étnica de las sociedades latinoamericanas. Los Estados dispuestos a construir sociedades inclusivas y democráticas, que pretendan un horizonte sin racismos ni jerarquías, debieran hacer convivir ambos modos de interculturalidad en sus sistemas de educación (Corbetta, 2020; Corbetta, et.al., 2018).

Finalmente, es necesaria una intervención pedagógica de formación de actitudes interculturales en aras de preservar las identidades de los pueblos diversos en las autonomías de sus territorios, centros escolares, y al interior de comunidades étnicas minoritarias. También, manifiestan que entre más temprana sea la edad en la que se desarrollen estas estrategias educativas, menor número de actitudes racistas se percibirán en el futuro. Todas estas investigaciones desarrollan una atención a la diversidad cultural, la identidad, la educación diferenciada y consecuentemente, a la ciudadanía desde el punto de vista de los derechos culturales.

Partiendo de la base, la diáspora de los pueblos africanos que hoy son habitantes en todos los continentes, en especial América por el proceso colonizador, pasan en la actualidad a ser el centro de muchos estudios que buscan mantener su cultura a partir de la educación diferenciada, a continuación, varios estudios y miradas de este fenómeno.

Artículo de Santiago Arboleda Quiñonez (2018). Etnoeducación, etnización afrocolombiana y forcejeos decoloniales. Comunidades negras de Colombia.

Aquí, se discute la etnoeducación como campo de gestión y producción de alteridad, al tiempo que, de auto representación positiva, en el de trámite de un proyecto de transformación y hasta cierto punto de ruptura con el paradigma monocultural, imperante en la educación colombiana y en general en nuestros países latinoamericanos. Se postula que el proyecto etnoeducativo fija propósitos abiertamente decoloniales y liberadores, que parten de la experiencia y el pensamiento de los pueblos indígenas y afrocolombianos.

Con este propósito, primero se presenta el contexto donde surge el proyecto etnoeducativo Afrocolombiano, esbozando la procedencia y movilización de la noción de etnoeducación, luego se discute hasta qué punto la etnoeducación configura una esfera central en el proceso de lo que han llamado la etnización de las comunidades negras (Restrepo, 2004). Finalmente, teniendo en cuenta la documentación oficial indicada a lo largo de esta exposición, se propone una caracterización metodológica para abordaje de las implicaciones de dicha documentación, en el proceso de institucionalización estatal paulatina que ha sufrido el proyecto; perfilando una indagación de más largo aliento, que nos revele las tensiones, reacciones y modalidades estratégicas con que los afrocolombianos, las comunidades y el movimiento social han asumido la producción de la diferencia cultural en el marco de la etnoeducación.

A su vez, la tesis de Marisol Uribe Pérez (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial.

Este trabajo expone los resultados de una investigación doctoral acerca de los saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica, desde un enfoque intercultural, en profesores de ciencias en formación inicial. El enfoque metodológico es cualitativo e integra el estudio de caso colectivo; como técnica para recoger la información se consideró una entrevista colectiva semiestructurada. Los resultados abordan las estrategias empleadas por los profesores en las clases de ciencias, las cuales plantean la importancia de considerar la pluralidad de cosmovisiones y la descolonización del saber en la práctica pedagógica.

El punto de vista intercultural manifiesta muchos reparos a la estandarización y a la asimilación de las comunidades primigenias y pueblos afrodescendientes, al realce de las ciencias positivas y al ataque agresivo de carácter epistémico. Propone la probabilidad de descolonizar elementos de carácter pedagógico, filosófico y epistémico, esto debido a que la educación del establecimiento ha favorecido históricamente al saber eurocéntrico, como producto de una herencia de la modernidad y de la incisiva colonización que impone cultura y educación.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, aconseja formalmente a través del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), la pluralidad y la multiculturalidad como ejes principales para la puesta en marcha de programas con títulos de licenciatura. Así, en este orden de ideas, se presenta un inmenso reto en lo relacionado con la transformación de los currículos monoculturales camino a currículos multiculturales en la capacitación de docentes.

En este artículo de Arbey Bustamante Valdés (2021). La etnoeducación afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales, se indaga la forma cómo se ha venido disponiendo y posicionándose una lucha antidiscriminación racial desde las alocuciones y praxis de carácter etnoeducativo, colocando a un lado aspectos que excluyen y segregan en asocio al territorio, el género y la clase. Es por medio de estudios curriculares críticos, multiculturales e interseccores, se promueven otras alternativas para abordar y comprender las distintas variables que se tejen en los diversos sistemas de dominio, subyugación y marginación. De esta forma, el análisis aboga por la búsqueda de resignificar las bases teóricas y epistémicas de la etnoeducación afrodescendiente en Colombia, generando rompimiento con la herencia colonial de clase, sexo y racial que domina actualmente. Como estudio muestra las carencias y conflictos que circundan la polarización de las teorías tradicionales del currículo con las propuestas por currículos críticos y multiculturales que conforman espacios de dialogo a partir de las delimitaciones histórico-sociales de individuos y grupos.

Artículo de Yolanda Moreno Beltrán (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia.

Aunque la etnoeducación como política educativa pública es una preocupación reciente, reviste especial importancia para atender la necesidad de formación educativa de las comunidades étnico-territoriales, característica de la interculturalidad de Colombia, reconocida constitucionalmente a partir de 1991. Por esta razón, dado el lugar central que ocupa la etnoeducación en la política educativa, se propone una reflexión sobre la formación de etnoeducadores como uno de los procesos emblemáticos en el campo de la educación para la diversidad étnica y cultural en Colombia. La etnoeducación, requiere un nuevo tipo de

docente, capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento horizontal que atienda los intereses de las comunidades y sus territorios.

La población colombiana es étnica y culturalmente heterogénea, lo que significa que en el territorio nacional existe y convive una gran cantidad de grupos con patrones socioculturales diferenciados. A partir de la promulgación de la Constitución de 1991, los Gobiernos nacionales han hecho esfuerzos considerables para entrar en diálogo con estas comunidades e incidir en políticas educativas enfocadas hacia la interculturalidad y formación de etnoeducadores. No obstante, suelen presentarse encuentros y desencuentros entre las visiones de las comunidades a propósito de la administración de sus instituciones y las políticas educativas nacionales. En general, se experimentan conflictos que causan fracasos en los programas educativos que se llevan a cabo en los territorios.

Artículo de María Martínez-Lirola (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. En donde dice que nuestra sociedad se caracteriza por su carácter global, pues gracias a las nuevas tecnologías es posible estar conectado y conocer la realidad social de otros países en principio alejados del nuestro (Francisco, 2010). De hecho, los flujos migratorios han cambiado el paisaje humano, por lo que es necesario reflexionar sobre la interculturalidad en la sociedad actual (Priegue y Leiva, 2012).

Si nos centramos en la educación superior, en concreto en el grado en estudios ingleses, profundizar en otras culturas es importante, pues permite al alumnado estar interconectado con la realidad cultural de la lengua extranjera que estudia, además de ayudarlo a comunicarse y poder trabajar en contextos internacionales donde es necesario valorar estos aspectos (Vinagre, 2014). Esto lleva consigo, que el alumnado avance en su construcción como sujeto de ciudadanía global, al ser consciente de lo que ocurre en otros lugares y de las relaciones entre situaciones que en principio parecen desligadas de su contexto inmediato y con su propia realidad. Una de las características fundamentales de la educación superior en el siglo XXI ha de ser la de basar la enseñanza en competencias que sirvan para adaptarse a las demandas de la sociedad. Siguiendo a Lasnier (2000), la competencia consiste en saber hacer tras integrar, movilizar y adecuar tanto conocimientos como capacidades y habilidades.

Dichas competencias han de incluir también las sociales, con el fin de contribuir al desarrollo integral del alumnado (Bisquerra, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007), de modo que se vea una aplicación directa entre lo que se aprende en las aulas y el mercado laboral (Farh, Seo y Tesluk, 2012). Parece fundamental que aparte de trabajar la competencia lingüística en las clases de lengua inglesa, se profundice en competencias sociales e interculturales que ayuden a tomar conciencia de la importancia de la interculturalidad al alumnado de lenguas extranjeras (Beck, Kumschick, et al; 2011). De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007, p. 72), entendemos la competencia social como “... la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.”. Estas competencias son importantes tanto para las relaciones que se establecen dentro del aula, como para las que se concretan con las personas de otras culturas por medio del análisis de los textos.

En su tesis Olga Lucia reyes Ramírez (2018). Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia. La visibilización de las comunidades indígenas que habitan las ciudades es un fenómeno reciente en Colombia. Si bien el país se proclama como pluriétnico y multicultural en la Carta Constitucional de 1991, reconociendo la vasta diversidad que lo compone, la pluralidad indígena aún se teje desde el sentido común, ligada a una existencia eminentemente rural. Teniendo en cuenta la convulsionada realidad colombiana, son diversos factores los que animan a las comunidades indígenas a migrar a la ciudad y permanecer en ella. En este proceso, los niños y niñas indígenas más pequeños se alejan de las posibilidades y vivencias ofrecidas por las comunidades y territorios de origen, para constituirse como indígenas. Frente a esta realidad, surgen en 2007 las Casas de Pensamiento Intercultural -CPI- de Bogotá, como forma de dar una respuesta pertinente a la primera infancia indígena (niños y niñas entre tres meses y cinco años), que habita la ciudad. La presente investigación aborda las estrategias de existencia y re- existencia que los niños y niñas indígenas, sus familias, comunidades y los equipos pedagógicos de las CPI, forjan en el corazón de Bogotá, como espacios vivenciales para constituirse como indígenas. En el desarrollo de la tesis se muestra que las CPI potencializan su labor gracias a los movimientos y las vivencias de apropiación y resignificación realizados por las comunidades indígenas que allí se encuentran. Así, las CPI

se construyen a partir del encuentro de la diversidad, mediadas por tensiones, disputas y contradicciones. Me aproximo a este territorio acopiando los aportes de la antropología de la infancia, en cabeza de Andrea Sulz, Clarice Cohn, Angela Nunes. Para comprender las existencias y re-existencia, me apoyo en las elaboraciones del investigador colombiano Adolfo Albán Achinte y propongo el esencialismo estratégico como una forma de re-existencia en la ciudad. Para tensionar la reflexión, acudo a las contribuciones de Catherine Walsh en relación a la interculturalidad crítica.

No obstante, es el pensamiento del filósofo argentino Rodolfo Kusch, el fino hilo que une y encadena cada uno de los movimientos de aproximación que propongo. Las vivencias que atraviesan las vidas de los niños y niñas indígenas que se encuentran en las CPI, se presentan como anunciación del surgimiento de una pedagogía mestiza, que logra asumir el encuentro de las culturas como un escenario en disputa, mediado por las tensiones y las contradicciones y por eso mismo, profundamente fecundo. A partir de esta dinámica cotidiana, vivida en un escenario educativo indígena emergente en la ciudad, se construyen diversas formas de existencia y re-existencia, que se reúnen en la música, la lengua propia, el arte y la artesanía, la relación con el territorio de origen, la espiritualidad y la medicina ancestral

Siguiendo en esta línea, el artículo de Jorge Enrique García Rincón (2019). Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. Se ocupa de describir los momentos en que el Estado colombiano ha legislado para los pueblos de ancestro africano, especialmente en materia de derechos educativos. Así mismo, mostrará que las leyes específicas para estas comunidades de manera contradictoria no gozan de una estrategia de promoción por parte del Estado y por el contrario se han naturalizado en un doble juego de inclusión-negación, esto es, el derecho de los negros es parte de la normatividad, pero no se aplica en la práctica. Se postula aquí, que la inclusión de las comunidades Afro a las políticas educativas del Estado responde a una estrategia de desmovilización e intento de cierre de los procesos reivindicativos. No obstante, pese a la visión colonial y racista que marca de forma permanente el desempeño de las elites colombianas, desde el siglo XIX emergen grupos de intelectuales negros que han logrado influir de manera significativa en los procesos de reclamación de una educación enderezada a revitalizar las construcciones

sociales, políticas y culturales de los afrocolombianos. La apertura a la diversidad cultural de la Constitución política de 1991 es leída aquí como estrategia del multiculturalismo de Estado.

En este artículo producción de Rubén Darío Hernández Cassiani (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. Este artículo tiene como objetivo analizar la etnoeducación, educación propia y la interculturalidad como escenarios claves para el fortalecimiento de los saberes ancestrales y las epistemologías propias e interculturales, a partir de una concepción del docente como articulador de la investigación, la acción comunitaria y la docencia, es decir, como sujeto epistémico portador y productor de saberes. En este marco, se examina el devenir histórico de la etnoeducación y la construcción de un discurso pedagógico que articula las pedagogías propias y las pedagogías interculturales en escenarios comprometidos con la identidad y la interculturalidad de la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera. El artículo explica ampliamente las razones por las cuales predominan obstáculos epistemológicos que no permiten al docente etnoeducador conectarse con los saberes ancestrales y hacer practicable el perfil de docente comprometido con el proyecto histórico de los descendientes africanos y específicamente, el fortalecimiento de las ciencias propias de la población afrocolombiana.

En su tesis, Yulian Fernando Segura Castillo (2019). Etnoeducación, discursos y alteridad: la construcción del sujeto étnico negro desde un enfoque de la gubernamentalidad en Colombia, 1991-2002. Aborda la construcción discursiva del sujeto étnico negro desde la etnoeducación afrocolombiana. El análisis se realiza a partir de los estudios sobre gubernamentalidad en un contexto de cimentación del liberalismo en Colombia, —el periodo que transcurre entre 1991 y 2002 y—, de emergencia de discursos que pretenden resituar de manera positiva las alteridades a través de diversas estrategias, destacando entre ellas, la educativa. En la reflexión, resultado de un ejercicio consciente de Análisis Crítico del Discurso, se encontró que la etnoeducación afrocolombiana antes que ser funcional a los propósitos reivindicatorios y de potenciamiento de las comunidades negras, debilita al mismo sujeto por cuanto lo mantiene en una condición reducida y folclorizada a partir de los discursos de alteridad que se generan desde el estado, el cual se ve operativizado a partir de diversos

dispositivos, tácticas y estrategias, técnicas y tecnologías de gobierno. Este trabajo identifica los discursos básicos de construcción del sujeto étnico negro desde una lógica estatal en Colombia, y analiza la incidencia de estos discursos reduccionistas y folclorizados en la etnoeducación. Particularmente, es importante la investigación en cuanto aporta en la comprensión de la forma en que se imponen los discursos desde el Estado, aun cuando se pregonan aires de autonomía para los pueblos. Como conclusión principal, se indica que en las condiciones en las que se generó y opera aún hoy en día la etnoeducación afrocolombiana, no podrá generarse un “verdadero” proceso de valorización de la condición de existencia del negro.

A su vez, Amparo Melo Jaimes (2019). Imaginario y prácticas del profesorado: una cita con la etnoeducación afrocolombiana en la institución educativa fundación los pies descalzos en el barrio la María sector lomas de Peyé de la ciudad de Cartagena -Bolívar. Tiene como objetivo en su estudio, describir si los imaginarios y prácticas del profesorado, guardan relación con la etnoeducación afrocolombiana en la institución educativa fundación los pies descalzos. La teoría que sustenta la investigación es la de los imaginarios sociales expuestos por Cornelius Castoriadis quien la define como una construcción sociohistórica que abarca un conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social.

El estudio pudo evidenciar que la mayoría de los puntos de vista de los docentes guardan relación con la etnoeducación afrocolombiana, sin embargo, en la práctica pedagógica el único aspecto que se relaciona con la misma es el ambiente de aprendizaje.

Así mismo, Dolly Morales Males (2020). Procesos pedagógicos en contextos multiculturales en la Institución educativa Víctor Manuel Chaux del municipio de Totoró Cauca, en su tesis tiene como fin evaluar la implementación de la estrategia pedagógica durante el año 2019. Los parámetros incluyen elementos contextuales de los pueblos indígenas Totorez y Nasas que contribuyen en la evaluación de la implementación de dicha estrategia en relación con sus aspectos culturales como son la territorialidad, la cosmovisión, la ecuación propia y la cultura.

Concluye, diciendo que los docentes en la actualidad no cuentan con una estrategia clara que tenga en cuenta el contexto social en donde desarrollan su labor pedagógica como es una zona indígena y campesina, en donde la mayoría de la población estudiantil pertenecen al pueblo Totorez, generando deserción estudiantil e incentivando procesos de aculturación.

Artículo de Jorge Iván Zuluaga Giraldo y Wilson Alejandro Largo Taborda. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural.

Los pueblos indígenas en Colombia, sustentan su forma de vida a partir de los parámetros indicados por parte del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), que autoriza a cada pueblo para que autónomamente lo adapten acorde a sus prioridades. Incluido en su modo de vida, se encontraran criterios primigenios de su cultura para el desarrollo de sus comunidades, estos pueden ser la vigencia de su cultura, su historia, sus saberes ancestrales, la intervención comunitaria, su territorio ancestral, su formas de justicia, su mirada sobre formas de curación y la salud, el medio ambiente y su propia, entendida como su universo de saberes como pueblo que se va constituyendo a partir de su evolución como sociedad y su transmisión oral por generaciones. En este sentido, se propone brindar una reflexión de la educación propia en el marco de la identidad, la autonomía y el desarrollo curricular, como una posibilidad para fortalecer el saber cultural desde la opción de vida de cada una de las comunidades indígenas. De esta manera, la educación propia se constituye en uno de los principales elementos de desarrollo, conocimiento, apropiación y avance de las prácticas culturales de cada uno de los territorios.

Algunos investigadores han realizado proyectos en historia oral y memoria colectiva, con participación de personas de los grupos étnicos, los cuales son insumo importante para la posterior elaboración de materiales educativos, ayudan al fortalecimiento de la identidad cultural y permiten que las nuevas generaciones de los grupos étnicos conozcan elementos de la tradición y hechos del pasado. Rojas (2004b); Enciso (2004a); Mariño, Jiménez, Roelens (1994); PROROM 2001; Dagua, Aranda, Vasco (1998).

2.3.Bases Teóricas y Legales

2.3.1 Bases Teóricas

La evolución de la humanidad ha sido inherente a la evolución de las culturas, estas se desarrollan en distintas instancias, en distintos territorios y tiempos y se encuentran relacionadas entre sí de diferentes formas ya sean cosmogónicas, filosóficas y tecnológicas. Todas las culturas poseen un gran valor ya que han aportado a la sociedad una infinidad de saberes ancestrales, ellas tienen su propia forma de pensar, de ser, aceptarse, conocerse, generar conocimiento, relacionarse y apropiarse de su medio natural y organizarse para permanecer vigentes, junto con los elementos constitutivos de su riqueza, su legado y en especial los caracteres que le dan una identidad propia, enmarcadas en su propio mundo dentro de un mundo global en donde se configuran muchos mundos y muchos mundos son viables, como expresa Escobar Arturo cuando considera:

“Mundos y conocimientos de otro modo” resalta el doble aspecto del esfuerzo que está en juego; construir políticas a partir de la diferencia colonial particularmente en el nivel del conocimiento y la cultura, e imaginar y construir mundos verdaderamente diferentes. Como el eslogan del Foro Mundial Social de Porto Alegre lo planteaba “otro mundo es posible”. En el pensamiento más allá del Tercer Mundo está en juego la habilidad de imaginar tanto “Otros mundos” como “mundos de otro modo”- esto es mundos que sean más justos y sustentables y, al mismo tiempo, mundos que sean definidos mediante principios distintos a aquellos de la modernidad eurocentrada. (Escobar,2005: pág.38).

En tal sentido, la identidad de los grupos étnicos llámense indígenas, negros, raizales o Rom, son otros mundos, son otros modos de vida, son los rasgos normales de su cotidianidad, que con sus códigos y simbologías le dan sentido y significado a su cultura, que son diferentes a los de otras culturas, pero con ricos valores de gran trascendencia para el desarrollo de la humanidad. Toda esta construcción cultural, ese conglomerado de saberes e instituciones desarrolladas constituyen el acervo cultural, ese legado que debe ser

salvaguardado para su perpetuidad, en donde la educación y su alternativa de la etnoeducación entendida esta como una educación diferenciada, entra a jugar un papel determinante.

Por lo todo anterior, la frase “otro mundo es posible”, es hacia donde apunta la narrativa de esta investigación, se busca un mundo más incluyente, recurriendo a las herramientas que ya se tienen como lo es esa amplia normatividad que propicia el escenario para el desarrollo de la cultura propia a través de la etnoeducación, otro mundo en el marco de la interculturalidad si es posible.

Para el desarrollo de este trabajo será necesario abordar elementos filosóficos, la ciencia, teoría crítica, algunas posturas teorías educativas al respecto del discurso de Foucault, decolonialidad y teoría de la dependencia

La filosofía como primera forma del saber humano, la convertirá en el tronco común de donde se desprenderán todas las ciencias, por lo que filosofía y ciencia tienen un vínculo que se prolonga en el tiempo y que solo cambia su presentación y objeto de estudio en el tiempo, mientras se haga ciencia se estará haciendo filosofía, mientras se haga filosofía se está educando, en este sentido Dewey manifiesta “que la educación no es otra cosa que la filosofía en su forma general misma”. Es así, como los pueblos indígenas desde su cosmovisión desarrollan su forma de filosofar y a través de esto se enseñan los elementos de su cultura usando como instrumento la etnoeducación para la conservación de su acervo histórico cultural.

El saber filosófico, ha permitido la evolución y adaptación de la educación en distintos momentos según las necesidades de la sociedad y el modelo económico, esto ha permitido que la educación sea manipulada, autoritaria y tradicionalmente monolítica, mostrando a la vez sus rasgos de discriminación frente a otras modos y formas de saberes de los grupos minoritarios y sus modos de vida, como dice De Zubiria, Samper 2013:

“En la última década estamos ante un nuevo renacer de la esperanza educativa, asociada ahora al trabajo por competencias. Muchos pedagogos y educadores han llegado a pensar que ahora si estamos ante la verdadera y esquivada revolución educativa y las competencias cambiaran, de una vez y para siempre, las caducas y aventajadas estructuras tradicionales de la escuela. El supuesto

con el que se ha reivindicado el optimismo pedagógico es que ya lo enseñado en las escuelas no se quedará solamente en las cabezas de los estudiantes, sino que ayudara a transformar sus actividades; se aplicara en el mundo cotidiano y, por ello, suponen que las enseñanzas se convertirán en verdaderas herramientas para la vida”. (De Zubiria, 2013:14).

En este sentido, en la actualidad se evidencia una transición que va de la forma tradicional enciclopedista a una forma que buscan que el individuo obtenga conocimientos útiles que pueda aplicar en su vida cotidiana y le permita resolver situaciones y este acorde con las tendencias globales. Pero al mismo tiempo se presenta el momento de la decolonialidad del conocimiento, lo que implica el comienzo del final de la existencia de saberes y culturas subalternas y la limitación de las hegemonías heredadas del colonialismo.

Es razonable y también una atribución que la filosofía trate de buscar incansablemente la explicación de la realidad y la verdad que surgen de todos los interrogantes del hombre sobre la existencia de lo que lo rodea, lo que piensa, su existencia misma y sus cosmovisiones.

La producción histórica de conocimiento en el hombre al filosofar conlleva a una construcción de sistemas de conocimientos que implican su prolongación en el tiempo mediante su transmisión a través de la práctica educativa que lo afianza, lo critica y lo renueva a través de nuevas y diversas escuelas y métodos de enseñanza que han transitado a lo largo de la evolución de las sociedades, sus cambios e innovaciones. De esta forma, el proceso educativo estará dado a los cambios, pero su función siempre será ayudar a apropiarse del conocimiento y a partir de este producir nuevo conocimiento según las exigencias de la sociedad, sin perder de vista el contexto y las identidades de los pueblos.

El ser humano, siempre tratando de saber cada vez más de su entorno, inicio la exploración de todo lo que lo rodeaba y en ese sentido comienza un proceso de aprendizaje al interrogarse y buscar explicaciones de todo lo que tenía a su alcance, como los fenómenos naturales que lo afectaban, al no poder explicar estas fuerzas de la naturaleza, se los atribuyó

a dioses, dando así explicaciones míticas acerca del origen de hombre y el mundo. Estas interpretaciones del hombre y del mundo se convirtieron en la primera forma del saber humano.

De esta forma, va conformando un constructo de conocimientos que va a ir transmitiendo a sus descendientes a partir de la oralidad. Desde aquí, la tendencia del hombre fue explicar el mundo que lo circundaba, de esa forma se inicia la producción de conocimiento nada sistemático, pero si como las primeras formas del saber humano la cual fue la filosofía. Inicialmente, algunas cosas fueron descubiertas accidentalmente producto el azar, luego busco la forma de explicarlas y para tales efectos se daban múltiples explicaciones a múltiples fenómenos ya que el rigor científico era muy limitado y por lo tanto se caía en el campo de la especulación, quedando la rigurosidad sometida a explicaciones subjetivas pero validas en su momento y contexto limitado.

Durante el periodo medieval, el rigor científico queda regulado por la explicación teocéntrica del hombre, de la naturaleza y el Universo y cualquier explicación de carácter científico era catalogada herética, lo cual no contribuyó abundantemente con la producción de conocimiento científico. Posteriormente todos estos interrogantes y verdades a buscar, produjeron un sin número de sistemas filosóficos que constantemente bajo la óptica de la reflexión buscan el demostrar con rigor el resultado de sus análisis introspectivos, iniciando con los griegos y su explicaciones, pasando por los sistemas filosóficos medievales de carácter teocéntricos, hasta llegar a la filosofía moderna y su propuesta cartesiana con la que se oficializa el método científico, por supuesto con quien inicia otro momento de la filosofía, al igual que otros sistemas filosóficos.

Paralelo a esto, y desde el mundo griego se dan los primeros pasos de la enseñanza por parte de Platón y Aristóteles, considerados quizá como creadores de las primeras universidades. Pero será durante la Edad Media en donde se aparecerá la universidad como institución, con el formato que conocemos hasta hoy, como ese centro de pensamiento y producción de ciencia y conocimiento.

Durante todo el trasegar de la educación esta he ido acompañada de la filosofía, ya que estas se complementan, al punto de que J. Dewey manifiesta “que la educación no era otra cosa que la filosofía en su forma general misma”. Esto se ha evidenciado en el discurso

de los filósofos griegos y modernos, todos estos han convertido a la educación como el actor principal de sus preceptos filosóficos

De todo este proceso de reflexión de la educación, se pueden rescatar muchos aportes como los de Jan Amos Komensky más conocido como Comenius, quien considera que la educación es holística y global y que esta debe tener un orden el cual se da a partir de la instrumentalización de un método que quizá es su mayor aporte al igual que considerar que el alumno es el centro de atención del docente como hasta nuestros días. A Comenius, también se le puede atribuir ese acto académico que se sigue practicando aun hoy, la clase magistral, que según Gadotti, (2011), fue el primero en proponer un sistema articulado de enseñanza, reconociendo el mismo derecho de todos los hombres al saber.

En este mismo sentido, Rousseau pensador francés de la ilustración, sin ser un pedagogo, contribuyó con su discurso filosófico antropológico a la educación tributando con conceptos muy evidentes, llenos de argumentos y de verdades respecto al hombre y su educación. Manifiesta que con los niños se debe usar la mayéutica socrática, es decir sacar de ellos todo lo que hay en su interior. Además, dice que la acumulación primigenia de riqueza, o sea, cuando aparecen la propiedad privada y la división de clases, generando desigualdades rampantes, se da paso al mayor de los males de la sociedad ya que pasa de una sociedad amorala a una sociedad moralista que pone reglas y que acaba con la libertad del hombre, el cual es educado, esta educación lo corrompe moldeándolo de la forma como la sociedad y el estado lo requiere, ya que a esta entrega su poder.

El fin último de la educación, es hacer que las personas sean mejores seres humanos, es hacer que el hombre y la mujer pasen de la ignorancia al conocimiento, al desarrollo del pensamiento y la ciencia, es decir liberarlo. Sin embargo, según Rousseau, no se da tal liberación, sino que éstos se convierten en esclavos de la sociedad que lo educa.

La escuela, como centro de producción del pensamiento y de ciencia educa y forma a través de la investigación que enriquece el saber preparando al individuo para su vida en sociedad, una vida condicionada por una serie de normas que lo rigen y le imponen valores, solo quien practica los valores que transmite tiene la credibilidad para encaminar la vida de otros. Por supuesto, una sociedad diseñada así, visionada de esa forma es totalmente excluyente ya que busca una homogenización social y un afianzamiento de una educación

estandarizada, que riñe con los principios y derechos de los pueblos indígenas de desarrollar su propia educación.

Así mismo, la filosofía de Kant, por su parte, mantiene el corte moral que mantuvo en su momento Sócrates y Platón, que a su vez es el fundamento de la postura de Rousseau. De esta misma forma, Kant manifiesta que educar es moralizar al hombre y hacerlo más sabio, de no ser así, solo desarrollaría su parte instintiva como en su momento lo corroborará Freud con su teoría del psicoanálisis. De esta manera, Kant expresa que «El hombre no puede devenir hombre sino por la educación. Él no es otra cosa que lo que ella haga de él. Esta educación sólo puede recibirla de otros hombres que a su vez hayan recibido también educación.»

De igual forma, el pedagogo reformador Pestalozzi, manifiesta que desde la escuela el hombre logra el respeto de sí mismo en lo axiológico y lo académico y que su educación debe partir de la observación para llegar a la comprensión. Era una educación intencionada en los valores de su cultura.

Por todo lo anterior, en la actualidad, se cuenta con una diversa y frondosa cantidad de constructos teóricos y prácticos cuya principal finalidad es tributar en la educación para enriquecer el proceso de enseñanza con métodos y propuestas pedagógicas que buscan la idoneidad y eficiencia del proceso. En este sentido, encontramos que por lo general se coloca al estudiante como el centro del proceso educativo en donde se valora su capacidad de experimentar, esto como un elemento importante del proceso de aprendizaje, abordado por varios autores como: (Robín, 1837-1912), (Ferrer, 1859-1909), (Makárenko, 1888-1939), (Dewey, 1859-1952), (Montessori, 1870-1952).

En otro orden de ideas, en aras de un mayor rigor científico, el mundo académico es tendencia en su alto compromiso y exigencia al momento de evaluar, calificar o medir la idoneidad de los trabajos científicos según el adecuado manejo o no de su método de investigación. Son amplias las gamas de posibilidades que la filosofía de la ciencia tributa al investigador, por un lado, el derrotero del conjunto de instrumentos que exaltan la entrega del investigador en su carrera por hacer suya la teoría y definir la clase de investigación que desarrolla, por otra parte, la planificación del trabajo, su diseño o forma mediante la cual el investigador se internaliza en el marco del fundamento teórico de su investigación. De esta

forma, el investigador debe delimitar bien su trabajo desde el punto de vista metodológico y epistemológico.

La delimitación de la investigación, debe ser en lo sumo precisa, en tal sentido, este estudio se posiciona desde la perspectiva planteada por Habermas, en su Teoría de Acción Comunicativa en forma particular y en general los presupuestos de la Escuela de Frankfurt, que representaba un enfoque epistemológico diferente, es decir, la ‘ciencia de los objetos intuibles o interpretables, incorporando la tesis de la Teoría Crítica lo cual llevaba el germen de otro paradigma nuevo para el siglo XXI que exalta alternativamente lo racional idealista, vivencial-interpretativo.

Habermas, con su Teoría de Acción comunicativa, propone un modelo que permite analizar la sociedad como dos formas de racionalidad que están en juego simultáneamente: la racionalidad sustantiva del mundo de la vida y la racionalidad formal del sistema, pero donde el mundo de la vida representa una perspectiva interna como el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, mientras que el Sistema representa la perspectiva externa, como la estructura sistémica, es decir la racionalidad técnica y la estructura burocrática de las instituciones .

La perspectiva de Habermas, para el estudio de la sociedad es visionada como un conglomerado de sistemas complejos, estructurados, donde el actor desaparece transformado en procesos (sistema-racional-burocrático), por otro lado, incluye el análisis sociológico que da primacía al actor, como creador. Habermas en Teoría de la Acción Comunicativa, manifiesta que, al elegir un determinado concepto sociológico de acción, nos comprometemos con determinadas presuposiciones ontológicas.

De los diversos conceptos de acción, utilizados en teoría sociológica, Habermas, las reduce a cuatro: el concepto de acción teleológica, el concepto de acción regulada por normas, el concepto de acción dramática y el concepto de acción comunicativa. De estos conceptos, dos generan una intersección entre estos y el estudio propuesto: el “Concepto de acción regulada por normas que se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes”. Y “el concepto de acción comunicativa que se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal”.

Según Habermas, la Acción Comunicativa es definida como “una interacción mediada por símbolos”. Tiene como núcleo fundamental las normas o reglas obligatorias de acción que definen formas recíprocas de conducta y han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente. Este tipo de acción da lugar al marco institucional de la sociedad en contraposición a los sistemas de acción instrumental y estratégica.

Por su parte, Habermas asigna al marco institucional de la sociedad, las siguientes funciones: –Organización colectiva para la conservación de la especie, la cual no está asegurada exclusivamente por el instinto; – institucionalización del aprendizaje y acomodación, y especialmente, – la represión y canalización de tendencias libidinosas o agresivas que resultan disfuncionales para la propia conservación colectiva de la sociedad.

Esta última función del marco institucional de la sociedad implica un doble factor: – La organización del poder a fin de reprimir dichas tendencias agresivas y – la articulación y satisfacción de nuestras necesidades.

Una parte de los contenidos culturales se transforma funcionalmente y sirve a la legitimación del sistema de dominio; y sobre el grado de represión, decide el marco institucional, así como sobre el grado de emancipación e individuación, por ejemplo, fijando la oportunidad de satisfacción de necesidades específicas del estrato, así como las necesidades generales.

Habermas, contempla la acción comunicativa y el mundo de la vida como conceptos “complementarios”. En concreto, la acción comunicativa puede considerarse como algo que ocurre dentro del mundo de la vida:

Por decirlo así, el mundo de la vida es el lugar trascendental donde se encuentran el hablante y el oyente, donde de modo recíproco reclaman que sus posiciones encajen en el mundo... y donde pueden criticar o confirmar la validez de las pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos”.

Con todo esto, pretende interpretar el mundo de la vida, suponiendo “una conexión interna entre las estructuras del mundo de la vida y la imagen lingüística del mundo “. El lenguaje y la cultura son constitutivos del mundo de la vida mismo.

En la práctica comunicativa cotidiana, no hay situaciones absolutamente desconocidas. Incluso las nuevas situaciones emergen a partir de un mundo de la vida constituido desde un acervo cultural de saber que ya nos es siempre familiar. Por lo tanto, no

es posible huir del mundo de la vida. Mediante la distinción entre trabajo e interacción, Habermas, reconstruye la evolución de la sociedad desde la Edad Media hasta nuestros días. Así tenemos que en la sociedad tradicional (hasta la burguesía moderna), el marco institucional se legitima mediante interpretaciones míticas, religiosas y metafóricas de la realidad en su conjunto. De igual forma, en la sociedad capitalista se amplían cada vez más, los subsistemas de acción instrumental, particularmente, la economía.

El tipo tradicional de racionalidad comunicativa se ve confrontada en los tiempos modernos con la nueva racionalidad de tipo científico-técnico (instrumental). En dicha confrontación, sale derrotada la anterior racionalidad comunicativa, en virtud de que las interpretaciones mítico-religiosas son sustituidas por las interpretaciones científicas.

La superación de este estado de cosas viene dada para Habermas, por una futura pragmática universal, una ciencia del lenguaje basada en estructuras universales y válidas en cualquier situación y contexto comunicativo. La pragmática universal pone de manifiesto las condiciones lingüísticas que hacen posible la razón comunicativa. Es a través de ella, que la razón instrumental /capitalista deviene nuevamente razón comunicativa. La acción comunicativa, como parte de la acción social, colabora en los tres procesos que conforman la socialización: recepción y reproducción cultural, integración social y desarrollo de la personalidad y de la identidad personal.

Con base en los presupuestos de la teoría de Habermas antes mencionada, esta propuesta de estudio es coherente, encaja y se ciñe perfectamente con los fundamentos de la teoría de acción comunicativa ya que se evidencia una conexión entre lo propuesto por Habermas y las relaciones de poder de carácter instrumental entre los modelos sociales y económicos con las dinámicas de los pueblos étnicos, que es la razón de ser y el espíritu este estudio.

En este sentido, las características del paradigma sociocrítico, que surgió como una óptica diferente a la tradición positivista e interpretativas que tributaron ínfimamente a la transformación social buscó sobrepasar las líneas del reduccionismo y conservadurismo imperante, ofreciendo así la posibilidad de una ciencia social no solo interpretativa y empírica, sino una que genere elementos para un cambio social desde el contexto de las comunidades. Así de esta forma busca la transformación de la estructura de las relaciones sociales, resolviendo problemas a partir de la reflexión de los miembros de los grupos sociales.

Por otro lado, y por la dinámica misma de la investigación en esta se realizará un abordaje desde la perspectiva de la teoría decolonial y sus categorías, destacando como su más importante categoría la decolonialidad entendida esta como un viraje decolonial que inicialmente fue desarrollada por Nelson Maldonado-Torres en 2006, al igual que otros filósofos latinoamericanos como Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Dignolo entre otros.

En este sentido Quijano, 1992, manifiesta que, en primer término, es necesaria la descolonización epistemológica para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad alguna universalidad.

Así mismo Catherine Walsh, 2007, en interculturalidad y colonialidad del poder dice que el concepto de interculturalidad tiene una significación en América latina ligada a la geopolítica de lugar y espacio desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación.

De manera general, los fundamentos teóricos propuestos por los autores decoloniales desde sus posturas fomentan un cambio, una renovación sustancial de la forma de investigación en las ciencias sociales. En este sentido, afirma Catherine Walsh (2015), el punto de partida epistemológico y metodológico de investigar con las comunidades y colectivos que han sido víctimas del colonialismo y la colonialidad, y no sobre ellos desde una perspectiva objetivista, es un principio que acompaña a los pensadores decoloniales.

Por su parte Nelson Maldonado Torres, 2007, en sobre colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto, hace referencia a la colonialidad del ser y manifiesta que este concepto surgió en discusiones de un diverso grupo de intelectuales que trabajan en torno a asuntos relacionados con la colonialidad y decolonialidad del poder.

En esencia, la visión decolonial adopta el desafío de fomentar la rebeldía y la resistencia en contra de realidades sociohistóricas de carácter hegemónico que condenan a las culturas no europeas a régimen subalterno y con ello busca un nuevo hombre que afronte los desafíos de la colonialidad del poder que oprime racial, económica y epistémicamente.

Según Manuel Castell (1997), el autorreconocimiento y la identidad como elementos de la cultura, son vistos desde un enfoque social como parte de la dinámica de elaboración de los significados culturales, dice además que la identidad es el fundamento de la experiencia para los individuos culturalmente identificados

La Teoría de la identidad Social elaborada por Tajfel y Turner (1979), dice que las personas manifiestan una propensión connatural de calificarse de manera autónoma en grupos exclusivos, con una identidad cultural propia y muy particular, creado límites con los demás grupos diferentes a los suyos. Esos conceptos encajan dentro de los presupuestos de la población objeto de estudio, ya que están tejiendo su identidad alrededor de elementos culturales que les son identitarios como la pesca, la alfarería, cestería, gastronomía, bebidas, costumbres y creencias) que les son comunes, además de la ocupación actual de un territorio ancestral, hechos estos que les permite categorizarse como de la etnia Zenú.

Así, como se categorizan cosas para comprenderlas, también se categorizan personas para poder entender la naturaleza de su entorno social. Estas categorías pueden ser rojo, azul, coreano, ruso, wiiwas, yukpas, zenúes, musulmán, anglicano entre otros. Con unos individuos ya catalogados, estos encuentran la condición a la cual corresponden, tomando acto seguido tomando posturas propias de su tipología.

A partir de estos presupuestos se puede establecer una mirada interna de los miembros de esta comunidad, los cuales tienen sus propios códigos de interpretación de sus cánones culturales, es decir cómo se comportan, cómo interactúan, cuáles son sus sistemas de creencias, sus valores, sus motivaciones y demás elementos estructurales de su cultura, tratando de hacer todo esto dentro de las perspectivas de los miembros del grupo.

El hombre en su afán de búsqueda de la verdad de la sabiduría, de producir transformaciones y de propiciar revoluciones, proponen y exponen sus planteamientos los cuales pueden ser aceptados o no, generando por supuesto enfrentamientos conceptuales, controversias y posiciones antagónicas entre todos y cada uno de aquellos que tienen una postura distinta frente a cualquier posición, esto se ha visto repetidas veces, siendo uno de las situaciones más polémicas, la que se produjo en aquel famoso debate entre los filósofos: Popper vs. Wittgenstein. A lo que se refiere Garzón (2017), quien plantea:

Popper afirmaba haber problemas filosóficos, mientras que Wittgenstein decía no haberlos, para él, había era dificultades lingüísticas. Popper creía en su racionalidad y decía:

“una teoría científica que no es refutable pierde valor”. El vencedor de este debate fue Popper, pues Wittgenstein no dijo nada.

Actualmente, frente a los cuestionamientos acerca de la importancia o no de la filosofía, que sigue propiciando transformaciones, de su relación o no con la ciencia, queda de manifiesto que la filosofía sigue vigente, que el rigor científico pasa por su cedazo y que las problemáticas actuales del hombre económicas, políticas, sociales, étnicas, religiosas entre otras siguen generando revoluciones, siendo objeto de estudio de la filosofía y materia de investigación por parte de las ciencias, es decir se sigue con la búsqueda a través de la investigación científica con la verificación de supuestos plantados que proponen certificar o no un conocimiento.

Desde el punto de vista de la historia, la ciencia ha tenido diferentes concepciones teóricas basadas en las creencias e ideas mitológicas del ser humano; una de ellas es la visión antropocéntrica, que según los humanistas “es una Concepción filosófica que considera al ser humano como centro del Universo y el fin absoluto de la naturaleza” ; Geocentrismo, para Claudio Ptolomeo “es una antigua teoría que sitúa a la Tierra en el centro del universo, y los astros, incluido el Sol, girando alrededor de la Tierra (geo: Tierra; centrismo: agrupado o de centro)” ; Heliocentrismo, Aristarco de Samos dice “que es un modelo astronómico según el cual la Tierra y los planetas se mueven alrededor del Sol relativamente estacionario y que está en el centro del universo”. Todas ellas en su debido momento han sido idealizadas y aceptadas por sus defensores como acertadas hasta cuando son confrontadas mediante la falsabilidad y así refinadas dando paso a nuevas teorías; por consiguiente, las teorías cambian teniendo como punto de partida estudios anteriores. Es decir, una teoría es verdadera hasta cuando con otra teoría es refutada.

He aquí, como un constructo de teorías puestas en escena ayudan a construir un nuevo conocimiento que sería revolucionario y cambiaría el modo de ver el mundo y permitiría nuevos descubrimientos que serían transformadores y de gran trascendencia para el mundo, por lo que Trabulse 1961 dice que Fue Nicolás Copérnico (1473-1543), quien fincó las bases de esta revolución.

En este orden de ideas, es pertinente afirmar que los científicos utilizan las teorías como soporte para obtener conocimiento científico. Es así, como Alvarado Planas(2015), afirma que la ciencia como saber es un sistema de conocimientos del pensamiento humano

que permite demostrar luego de múltiples investigaciones la veracidad o falsedad de hipótesis, conceptos y leyes planteadas.

Vale la pena decir con relación a todo lo anterior, que la observación y la experimentación son inherentes, no puede estar aislado uno del otro, porque todos ellos conforman la fuente y generación del conocimiento científico; este contubernio de la ciencia y filosofía, están relacionados mediante un mutualismo práctico y con un objetivo común generar certezas que mejoren el espacio que habitamos, ya sea para nuestra perpetuidad o desaparición como especie dominante, es decir propiciar transformaciones y revoluciones económicas, culturales, políticas, sociales, de género, étnicas y en general lo relacionado con la diferencia y la otredad.

Todo dentro del contexto del giro y de la dinámica del mundo globalizado en donde presenciamos una férrea lucha entre los modelos económicos y políticos que pretenden una homogenización de la cultura es decir imponer una cultura global contra los que buscan tomar de la globalización lo necesario e instrumental sin sacrificar su identidad cultural y mantener esta en el tiempo y el espacio globalizante.

Magendzo K. A. En Transformaciones Contemporáneas y Educación, compilación de Areyuna Beatriz y Javier Zúñiga. Hemos estimado necesario destinar un capítulo especial al análisis del rescate de la identidad cultural como condición de modernidad. En este sentido, deseo ampliar las ideas que desarrollara en un libro que publicara ya hace diez años: Currículum y Cultura en América Latina, y en el cual hiciera ver cómo el currículum se construía, en nuestros países, en la reproducción de la cultura dominante y la negación de la heterogeneidad cultural. Esta situación se ha agudizado, a nuestro parecer con los procesos de globalización e internacionalización de la producción social, con la pérdida de los valores tradicionales y con los intentos casi obsesivos por entrar en el mundo de la oferta y la demanda.

En efecto la dominación española y la evangelización, ambas vistas como proyectos de “modernización y globalización” de la época de la Conquista, comenzaron por eliminar física y culturalmente a las poblaciones indígenas que vivían en este continente. Recordemos que la Iglesia Católica de antaño no podía concebir que toda una civilización pudiera existir fuera de su dominio político y espiritual. Esa ideología no aceptaba que hubiera un poder

autónomo de la Iglesia; por ende, las posesiones de quienes no abrazan la fe cristiana eran absolutamente ilegítimas (Bustamante, F., marzo 1992). El proyecto “globalizante”, “modernizante” con eliminación de identidad ha sido denunciado de manera reiterada por científicos sociales, escritores y miembros de las propias poblaciones indígenas.

Edgar de Assis Carvalho (1979), entre muchos otros señalaba respecto a la pérdida de identidad de los grupos indígenas integrados en Brasil que “acontece, en cambio, que la trayectoria histórica de las poblaciones aborígenes, marcada por la degradación cultural y por el exterminio etnocida, acabó por invalidar la posibilidad de preservación de sus valores materiales y culturales, reducidos, éstos, a una expresión codificada que no encuentra nexo con la práctica real. Inclusive la mediación proteccionista otorgada por el Estado no ha conseguido contener las formas históricas de la dominación, acabando por imponer a las etnias un confinamiento territorial que, al mismo tiempo que las aísla y las somete a un conjunto de normas burocráticas y administrativas, acaba por neutralizarlas política y culturalmente, a tal punto, que no sobra lugar para el ejercicio de las actividades que se desprenden de la supervisión de los jefes del Puesto”. Es en este sentido que “el aborigen se ve compelido a participar como asalariado en el ámbito ocupacional del sistema envolvente, en cualquier situación donde eso sea posible. Los efectos de esta participación se reflejan internamente, desarticulan la economía cooperativa familiar, individualizan la fuerza de trabajo, toman la comunidad indígena más vulnerable a la penetración de las instituciones del sistema dominante” (Carvalho, E. 1979, p. 104). Es así, como progresivamente “la dimensión étnica va siendo subordinada a la dimensión de clase que pasa a ser matriz fundamental para prácticas indígenas destituidas cada vez más de homogeneidad cultural y lingüística. Expresión de una contradicción mayor que refleja el modo capitalista de producción, la comunidad indígena, pauperizada e inerte, disuelta y conservada aparece como portadora de nueva significación en la medida en que ‘ofrece’ mano de obra barata para el sector capitalista y, al mismo tiempo, reproduce parte de la fuerza de trabajo a través de las relaciones familiares” (Carvalho, E., 1979, p. 104).

La dificultad para resolver la tensión entre modernidad e identidad se ve reforzada al ser testigo, en nuestros países, de cómo el proyecto “modernizante y universalista” intenta consciente o inconscientemente arrasar con tradiciones, costumbres, sensibilidades, lealtades, valores que se consideraban hasta hace muy poco inmutables, intocables e inviolables. No

diremos nada nuevo al señalar que, con los avances de las comunicaciones, que son un indicador de modernidad, elementos centrales de la identidad cultural se ven tocados externamente de manera seria. La presencia cada vez más extendida de la radio, el cine, de los canales de televisión internacional, de la más-media internacional, de los locales comerciales y de alimentos multi y transnacionales imponen, queramos o no, códigos lingüísticos, de consumo, de esparcimiento, de vestir, de comer, de humor, de lectura, de música que nada o poco tienen que ver con los elementos que han definido la tradicional identidad cultural, y que son catalogados como modernos.

Se podría decir, que los mensajes y comportamientos globalizantes e internacionalizantes invaden todos los rincones de la vida cotidiana, y afectan, por supuesto, los patrones culturales. El concepto decolonialidad, que presentan Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel en su libro, *El Giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos según el cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los estados – nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centro y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los estados en la periferia. Asistimos más bien a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial.

Todas estas perspectivas abordadas hasta esta instancia fundamentan su pertinencia y coherencia con este estudio ya que da cuenta de cómo la apropiación del conocimiento ha permitido a los pueblos desarrollarse, ese desarrollo ha implicado poder y ese poder ha generado la sumisión y la subyugación de unos pueblos sobre otros en unas relaciones de poder en donde una cultura dominante pone como subalterna a otra cultura.

En este orden de ideas, la imposición de una cultura sobre otra obedece a los procesos de colonialismo inicialmente en América y posteriormente el colonialismo en África y Asia a partir de la conferencia de Berlín, hechos que finalmente fueron determinantes para que se dé inicio al mundo globalizado, que en el contexto de la hegemonía de los imperios

Europeos, que llevaba implícito además en su proyecto militar y económico, un componente cultural y religioso que buscaba mediante la evangelización y la educación clerical el adoctrinamiento a los pueblos considerados subalternos por parte de los europeos. Por tal razón los primeros centros educativos entre estas primeras universidades en América fueron administrados y orientados por la iglesia.

Esta educación de corte occidental fue una educación de carácter elitista y por supuesto excluyente. Las elites recibieron una educación privilegiada durante mucho tiempo hasta que se llevaron a cabo los procesos de independencia. Con esto la educación continuó, haciendo su aparición la educación pública.

Durante todo este proceso la educación fue produciendo cambios que van dando paso a nuevas corrientes y un buen número de modelos pedagógicos que le permitirán a la educación evolucionar de acuerdo con las necesidades y exigencias de los modelos económicos que son los que finalmente van a ir imponiendo el tipo de educación que se requiere.

En las últimas décadas el siglo XX y las primeras del siglo XXI, los pueblos subalternos en especial los grupos étnicos han buscado férreamente mantener su legado histórico y con ello mantener su identidad y acervo cultural. Ello implica el inicio de un giro decolonial, que busca que estos pueblos puedan amparados por la ley desarrollar sus propios sistemas de enseñanza acorde con su identidad cultural sin detrimento ni en contra del sistema educativo occidental imperante en sobre todo en los países de sistema capitalista de filosofía neoliberal y en especial en aquellos miembros de la OCDE.

Como alternativa luego de recorrer un largo camino por modelos y corrientes pedagógicas occidentales, los pueblos subalternos enmarcados en estas relaciones de poder tan disímiles, han encontrado en la etnoeducación una herramienta que permita armonizar la educación occidental con la educación de carácter étnico, en un diálogo intercultural que permita la diferencia y acepte la otredad como elementos fundamentales de una sociedad incluyente.

2.3.2 Bases Legales

Los grupos y comunidades indígenas, afrodescendientes y demás minorías étnicas, inician una lucha con el Estado colombiano, en un intento por lograr el respeto de su diferencia y su otredad. Fueron los pueblos indígenas, conglomerados en la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC, como principal organismo que agrupa y representa a los pueblos indígenas de Colombia, fundada en 1982 en el marco del Primer Congreso nacional Indígena cuyos principios fueron Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía, quienes presionaron para conseguir la viabilidad de un proyecto etnoeducativo.

Para mediados de la década de los 80, el Ministerio de Educación Nacional creó un programa de etnoeducación. Su política coyuntural en ese instante fue bastante acertada en materia de capacitación de maestros indígenas, elaboración de materiales educativos a fines con los diferentes grupos, igualmente fueron respaldadas muchas investigaciones de carácter antropológico, lingüístico y pedagógico. Así mismo, se evidenció una agresiva y frondosa campaña de difusión.

La Constitución Política de Colombia de 1991 desde diversos artículos inherentes a la educación, dotó a los pueblos minoritarios indígenas, afrodescendientes entre otros, de las herramientas recurrentes para salvaguardar los derechos de las etnias minoritarias, al punto de que en la actualidad están habilitarlos legalmente para poder desarrollar una educación diferenciada complaciente con su legado histórico y cultural en sus territorios ancestrales.

De igual forma, en 1994 se emitió la Ley 115 General de Educación, que contempla en el capítulo I, artículo 2 los principios de la etnoeducación.

En materia de soporte jurídico, La ley 115 de 1994 en su título III, Capítulo 3, en los artículos 55 al 63 referente a la educación para grupos étnicos, establece el marco para el desarrollo de la etnoeducación.

Así mismo, La declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de Pueblos Indígenas, en determinadas partes de su articulado hace referencia a los derechos desde el punto de vista cultural y educativo que poseen los pueblos indígenas y que a estos se les deben asegurar, a saber:

Artículo 11. Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensilios, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativos y literaturas.

Artículo 12. Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y acceder a ellos de forma privada; a utilizar y controlar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos.

Artículo 13. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar y fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.

Artículo 14.

Parágrafo 1, “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza aprendizaje.”

Parágrafo 2, “Las personas indígenas en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”.

Parágrafo 3, “Los estados adoptaran medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma”.

Por su parte, la declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural de 2008 en su conferencia general se manifiesta:

Reafirmando su adhesión a la plena realización de los derechos humanos y de las libertades fundamentales proclamadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otros instrumentos jurídicos universalmente reconocidos, como los dos Pactos Internacionales de 1966 relativos uno a los derechos civiles y políticos y el otro a los derechos económicos, sociales y culturales,

Recordando que en el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO se afirma “(...) que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”,

Recordando también, su Artículo primero que asigna a la UNESCO, entre otros objetivos, el de recomendar “los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen”,

Refiriéndose a las disposiciones relativas a la diversidad cultural y al ejercicio de los derechos culturales que figuran en los instrumentos internacionales promulgados por la UNESCO (1),

Reafirmando que la cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Comprobando que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber,

Afirmando que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, son uno de los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales,

Aspirando a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios interculturales,

Considerando que el proceso de mundialización, facilitado por la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pese a constituir un reto para la diversidad cultural crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones,

Consciente del mandato específico que se ha conferido a la UNESCO, en el sistema de las Naciones Unidas, de asegurar la preservación y la promoción de la fecunda diversidad de las culturas,

Proclama los principios siguientes y **aprueba** la presente Declaración:

IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y PLURALISMO

Artículo 1 – La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Artículo 2 – De la diversidad cultural al pluralismo cultural

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Artículo 3 – La diversidad cultural, factor de desarrollo

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

DIVERSIDAD CULTURAL Y DERECHOS HUMANOS

Artículo 4 – Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Artículo 5 – Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los definen el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Artículo 6 – Hacia una diversidad cultural accesible a todos

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que velar por que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el plurilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico -comprendida su presentación en forma electrónica- y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL Y CREATIVIDAD

Artículo 7 – El patrimonio cultural, fuente de la creatividad

Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras culturas. Ésta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, realzado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e inspirar un verdadero diálogo entre las culturas.

Artículo 8 – Los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de las demás

Ante los cambios económicos y tecnológicos actuales, que abren vastas perspectivas para la creación y la innovación, se debe prestar particular atención a la diversidad de la oferta creativa, al justo reconocimiento de los derechos de los autores y de los artistas, así como al carácter específico de los bienes y servicios culturales que, por ser portadores de identidad, de valores y sentido, no deben ser considerados mercancías o bienes de consumo como los demás.

Artículo 9 – Las políticas culturales, catalizadoras de la creatividad

Las políticas culturales, en tanto que garantizan la libre circulación de las ideas y las obras, deben crear condiciones propicias para la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados, gracias a industrias culturales que dispongan de medios para desarrollarse en los planos local y mundial. Al tiempo que respeta sus obligaciones internacionales, cada Estado debe definir su política cultural y aplicarla utilizando para ello los medios de acción que juzgue más adecuados, ya se trate de modalidades prácticas de apoyo o de marcos reglamentarios apropiados.

DIVERSIDAD CULTURAL Y SOLIDARIDAD INTERNACIONAL

Artículo 10 – Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial

Ante los desequilibrios que se producen actualmente en los flujos e intercambios de bienes culturales a escala mundial, es necesario reforzar la cooperación y la solidaridad

internacionales para que todos los países, especialmente los países en desarrollo y los países en transición, puedan crear industrias culturales viables y competitivas en los planos nacional e internacional.

Artículo 11 – Forjar relaciones de colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil.

Las fuerzas del mercado por sí solas no pueden garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, clave de un desarrollo humano sostenible. Desde este punto de vista, se debe reafirmar la preeminencia de las políticas públicas, en colaboración con el sector privado y la sociedad civil.

Artículo 12 – La función de la UNESCO

Por su mandato y sus funciones compete a la UNESCO:

- (a) promover la integración de los principios enunciados en la presente Declaración en las estrategias de desarrollo elaboradas en las diversas entidades intergubernamentales;
- (b) constituir un punto de referencia y foro de concertación entre los Estados, los organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y el sector privado para la elaboración conjunta de conceptos, objetivos y políticas en favor de la diversidad cultural;
- (c) proseguir su acción normativa y su acción de sensibilización y fortalecimiento de capacidades en los ámbitos relacionados con la presente Declaración que correspondan a sus esferas de competencia;
- (d) facilitar la aplicación del Plan de Acción cuyas orientaciones principales figuran a continuación de la presente Declaración.

Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

Los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos:

1. Profundizar en el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, especialmente los que se refieren a sus vínculos con el desarrollo y a su influencia en la formulación de políticas, a escala tanto nacional como internacional; profundizar particularmente en la reflexión sobre la conveniencia de elaborar un instrumento jurídico internacional sobre la diversidad cultural.
2. Progresar en la definición de los principios, normas y prácticas en los planos nacional e internacional, así como en los medios de sensibilización y las formas de cooperación más propicios para la salvaguardia y la promoción de la diversidad cultural.
3. Favorecer el intercambio de conocimientos y de las prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar, en sociedades diversificadas, la integración y la participación de personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados.
4. Avanzar en la comprensión y la clarificación del contenido de los derechos culturales, considerados parte integrante de los derechos humanos.
5. Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas.
6. Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.
7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.
8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.
9. Fomentar la “alfabetización digital” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.

10. Promover la diversidad lingüística en el ciberespacio y fomentar el acceso gratuito y universal, mediante las redes mundiales, a toda la información que pertenezca al dominio público.

11. Luchar contra las disparidades que se han dado en llamar “brecha digital” -en estrecha cooperación con los organismos competentes del sistema de las Naciones Unidas- favoreciendo el acceso de los países en desarrollo a las nuevas tecnologías, ayudándolos a dominar las tecnologías de la información y facilitando a la vez la difusión electrónica de los productos culturales endógenos y el acceso de dichos países a los recursos digitales de orden educativo, cultural y científico, disponibles a escala mundial.

12. Estimular la producción, la salvaguardia y la difusión de contenidos diversificados en los medios de comunicación y las redes mundiales de información y, con este fin, promover la función de los servicios públicos de radiodifusión y de televisión en la elaboración de producciones audiovisuales de calidad, favoreciendo en particular el establecimiento de mecanismos de cooperación que faciliten la difusión de las mismas.

13. Elaborar políticas y estrategias de preservación y realce del patrimonio natural y cultural, en particular del patrimonio oral e inmaterial, y combatir el tráfico ilícito de bienes y servicios culturales.

14. Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de los pueblos indígenas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales, en particular por lo que respecta a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.

15. Apoyar la movilidad de creadores, artistas, investigadores, científicos e intelectuales y el desarrollo de programas y actividades conjuntas de investigación, de carácter internacional, procurando al mismo tiempo preservar y aumentar la capacidad creativa de los países en desarrollo y en transición.

16. Garantizar la protección del derecho de autor y los derechos con él relacionados, con miras a fomentar el desarrollo de la creatividad contemporánea y una remuneración justa de la labor creativa, defendiendo al mismo tiempo el derecho público de acceso a la cultura, de conformidad con el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

17. Contribuir a la creación o a la consolidación de industrias culturales en los países en desarrollo y los países en transición y, con este propósito, cooperar en el desarrollo de las infraestructuras y las competencias necesarias, apoyar la creación de mercados locales viables y facilitar el acceso de los bienes culturales de dichos países al mercado mundial y a los circuitos internacionales de distribución.

18. Fomentar políticas culturales que promuevan los principios consagrados en la presente Declaración, entre otras cosas mediante modalidades prácticas de apoyo y/o marcos reglamentarios apropiados, respetando las obligaciones internacionales de cada Estado.

19. Lograr que los diferentes sectores de la sociedad civil colaboren estrechamente en la definición de políticas públicas de salvaguardia y promoción de la diversidad cultural.

20. Reconocer y fomentar la contribución que el sector privado puede aportar al realce de la diversidad cultural y facilitar, con este propósito, la creación de espacios de diálogo entre el sector público y el privado.

Los Estados Miembros recomiendan al director general que al ejecutar los programas de la UNESCO tome en consideración los objetivos enunciados en el presente Plan de Acción, y que lo comunique a los organismos del sistema de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales interesadas, con miras a reforzar la sinergia de las medidas que se adopten en favor de la diversidad cultural.

En materia de respaldo jurídico, La ley 115 de 1994 o Ley General de Educacion, contempla lo referente a la educación para grupos étnicos, a la vez que determina el marco para el desarrollo de la etnoeducación.

2.4. Conceptos Definidores y Sensibilizadores

2.4.1 Etnoeducación

Esa equivocada tendencia que ha existido, la de ignorar e invisibilizar la evidente existencia de pueblos indígenas, afrodescendientes y demás minorías étnicas bajo la óptica del imperativo de la cultura occidental ha cambiado. En la actualidad gracias a las reformas

en las política de inclusión, la legislación y las constantes movilizaciones de los pueblos afectados, esta situación ha tenido un viraje positivo en cuanto a la restauración de su derechos colectivos, y debido a esto, la transformación han generado unos resultados que han logrado así mostrar la trascendencia de estos pueblos en materia histórico cultural a la vez que se han ido articulando a la dinámica de las nuevas realidades con el resto de la población, está claro que ellos existen y son sujetos de derechos así estos en ocasiones pudiesen ser ignorados, lo que no les quita su papel de actores cada vez más activos de nuestra sociedad. En este contexto, se han producido algunos progresos importantes, permitiendo trasformaciones positivas para estas comunidades, iniciando por el hecho de agenciar su educación ancestral. Al respecto, Lilia Triviño Garzón y Libio Palechor Arévalo (2006), manifiestan:

“En Colombia encontramos una gran diversidad lingüística y cultural, manifiesta en 87 grupos indígenas, que hablan 65 lenguas y conforman el 1.75% de la población nacional. Igualmente encontramos un gran porcentaje de población afrodescendiente que constituye más del 18% de la población nacional; en dos casos específicos de dicha comunidad, se hablan lenguas criollas: el creole, en San Andrés y Providencia, y el palenquero en San Basilio de Palenque, cerca de Cartagena. También se encuentra el pueblo rom o gitano que recientemente empieza a visibilizarse en la gran complejidad étnica del país”. (Triviño, et al; 2006:145).

(ver cuadro 3).

Por su parte la ONIC 2015 en su comunicado 013 de febrero 19 de 2015 dice que:

“Para los pueblos indígenas y sus más de 400 mil hablantes en 30 de los 32 departamentos de Colombia, la lengua materna es más que un instrumento para la comunicación; la lengua estructura el pensamiento, crea vínculos, articula relaciones sociales y con el cosmos, trasmite la esencia, tradición y sabiduría de generación en generación. La lengua crea, acompaña, transforma, sana” ... (Autoridad nacional del Gobierno Indígena-ONIC,2015:1).

Cuadro 3. lenguas vivas indígenas de Colombia

LENGUAS INDIGENAS VIVAS DE COLOMBIA											
1	Achagua	11	Cuiba	23	Kamsá	35	Nonuya	47	Taiwano	59	Wayuunaiki
2	Andoque	12	Curripaco	24	Kogui	36	Nukak	48	Tanimuca	60	Wounaan
3	Awapit	13	Damana,	25	Kichwa	37	Ocaina	49	Tariano	61	Yagua
4	Bará	14	Desano	26	Koreguaje	38	Piapoco	50	Tatuyo	62	Yanuro
5	Barasano	15	Embera	27	Kubeo	39	Piaroa	51	Tikuna,	63	Yuhup
6	Barí Ara	16	Ette	28	Kuna	40	Piratapuyo	52	Tinigua	64	Yukpa
7	Bora	17	Naka	29	Tule	41	Pisamira	53	Tucano	65	Yuruti
8	Cabiyari	18	Hitnu	30	Macuna	42	Puinave	54	Tucuná		
9	Carapana	19	Guayabero	31	Miraña	43	Sáliba	55	Tuyuca,		
10	Carijona	20	Ika	32	Muinane	44	Sikuani	56	Uitoto		
11	Cocama	21	Inga	33	Namtrik	45	Siona	57	Uwa		
12	Cofán	22	Kakua	34	Nasa-Yuwe	46	Siriano	58	Wanano		

Fuente: Autoridad nacional del Gobierno Indígena-ONIC (2015).

Elaboración propia

Por otra parte, según la información Censo DANE 2005, todos los departamentos del país tienen indígenas, los de mayor porcentaje de población indígena son en orden descendente: Vaupés (66,65%), Guainía (64,90%), La Guajira (44,94%), Vichada (44,35%) y Amazonas (43,43%). A excepción de La Guajira estos departamentos hacen parte de la Orinoquia y la Amazonia. Otros departamentos con población indígena significativa son: Cauca (21,55%) y Putumayo (20,94%). Los departamentos de La Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba y Sucre concentran el 65,77% del total de la población indígena

De acuerdo con el MEN (2016), de los aproximadamente 44 millones que habitan el territorio colombiano, el 25% de ellos viven en zonas rurales, el 30% son afrodescendientes o afrocolombianos, el 1%, indígena y 8.000 son gitanos. Además, el 5% se encuentra en situación de desplazamiento forzado, el 13% vive en zonas de frontera, el 7.5% son jóvenes y adultos mayores de 15 años que no saben leer y escribir, y el 10% presenta algún tipo de discapacidad. Para el caso del departamento de Córdoba, las estadísticas de población afro

asistida por el sistema educativo son de 8.302 estudiantes en 2015, y de 33.061 indígenas, 2 romaníes y otras 29 etnias.

El departamento de Córdoba tiene una composición poblacional pluriétnica y pluricultural: mestizos, indígenas y afrodescendientes. Del total de la población cordobesa en el 2005, de acuerdo con el censo DANE, el 12.8% son afrocolombianos, correspondiente a 187.177 habitantes concentrados en la zona costera del departamento y en el municipio de San José de Uré; otro 10% son indígenas, equivalente a 145.605 habitantes que se encuentran concentrados en los municipios de Tuchín, San Andrés de Sotavento, Purísima, Momil, Chimá Chinú, Sahagún, Ciénaga de Oro, Tierralta, Montelíbano y Puerto Libertador. El 76,39% restante se considera mestizo o blanco.

En este ambiente diverso, la etnoeducación es una construcción reciente, si se tiene en cuenta que en Colombia se empieza a hablar formalmente de esta modalidad educativa en la década de los '80 con la resolución 3454 de 1984, en cuyo artículo Nro.1 se expresa: “Los programas para la educación formal de las Comunidades Indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcados dentro del enfoque definido como ETNODESARROLLO y su componente educativo denominado ETNOEDUCACIÓN. En consecuencia, la etnoeducación es una estrategia derivada de los planteamientos conceptuales del antropólogo mexicano Bonfil Batalla, que se retoman para promover un desarrollo propio dentro de las comunidades indígenas. Hoy en día, podemos apreciar que el concepto marcado por lo indígena se abre a la diversidad y convoca a diferentes poblaciones, lo que genera nuevos retos y problemáticas a nivel del ser y el hacer de esta.

La intención no es anteponer la identidad y la cultura al desarrollo, ni anteponer una cultura sobre otra, sino establecer una relación simbiótica que promueva el desarrollo sin atentar contra los intereses locales, colectivos y ambientales de determinado grupo, situación que se puede subsanar a partir de la alternativa del etnodesarrollo, haciendo referencia a lo étnico porque generalmente en nuestro contexto geográfico, particularmente Colombia, se adelantan iniciativas y proyectos sin mediar las potencialidades negativas que pueda generar cualquier proyecto en lugares ocupados por grupos étnicos sin que los resultados de las

consultas previas sean determinantes, por lo que se debe recurrir a otras instancias de participación ciudadana para lograr la salvaguarda de los núcleos étnicos y los nichos ecológicos integrantes de los territorios étnicos

Es precisamente la etnoeducación uno de estos componentes y elemento fundamental del etnodesarrollo, por tal razón, el significado etnoeducación ha adquirido una gran importancia en los últimos tiempos y se debe a las propias comunidades, sus autoridades indígenas y todos aquellos que de una u otra forma han sido solidarios con este tema, en contraposición a la histórica posición del Estado de delegar la educación de los pueblos indígenas a evangelistas y misioneros, es decir, el estamento eclesiástico que representaba la oficialidad y que con la constitución de 1886 y la firma del Concordato en 1887 entre el Estado colombiano y la Santa Sede se reafirmó el dominio y las relaciones de poder que dejaba a la iglesia como agente adoctrinador y administrador de la educación de los pueblos indígenas. Pero este escenario cambio con la constitución de 1991, no sin antes pasar por un proceso de construcción y organización de las comunidades indígenas.

Los grupos y comunidades indígenas, afrodescendientes y demás minorías étnicas, inician una lucha con el Estado colombiano, en un intento por lograr el respeto de su diferencia y su otredad. Fueron los pueblos indígenas, conglomerados en la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC, como principal organismo que agrupa y representa a los pueblos indígenas de Colombia, fundada en 1982 en el marco del Primer Congreso nacional Indígena cuyos principios fueron Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía, quienes presionaron para conseguir la viabilidad de un proyecto etnoeducativo

Cabe destacar de estos principios del congreso nacional Indígena lo relacionado con el territorio, que es en la actualidad la fuente más generadora de conflictos entre las comunidades indígenas, los grandes terratenientes, multinacionales mineras, los grupos armados y el Estado mismo por el reclamo permanente de los pueblos indígenas de su territorio ancestral. Todos los hechos históricos y culturales se desarrollan en un espacio geográfico denominado territorio, es el respeto por el ambiente del territorio el que ayuda a construir identidad y a mantener y construir el acervo histórico, por tal razón es indispensable relacionar en este análisis la categoría territorio para poder así comprender los anhelos y aspiraciones de los pueblos sobre su territorio ancestral, su cultura y su historia, simultáneamente concebir el andamiaje vigente de cómo se presenta la distribución de la

configuración social y espacial en los territorios y su relevancia para la elaboración y visibilización de su visión de cómo comunidad indígena. En este sentido, Montañez y Ovidio, (1998:122). Parten de la base de que las relaciones de carácter social se desarrollan en un espacio geográfico. Para ellos este es el escenario de todas las relaciones.

Así pues, el territorio como espacio fundamental y como un elemento importante en la construcción de una cultura se constituye en el eje ordenador de esta y su historia, por lo tanto, estará ligado a un proyecto etnoeducativo. Por otro lado, la relevancia de un proyecto etnoeducativo es de gran importancia para las comunidades indígenas, porque les permite mantener sus raíces, su legado, su historia y esto se logra solo a través de su propia enseñanza, de esta forma, se pueden mantener sus costumbres y tradiciones y lógicamente el respeto por su manera de ver el mundo. No fue un proceso rápido y sencillo, sigue en construcción, pero fueron los integrantes de los grupos indígenas y su participación en la Asamblea Nacional Constituyente quienes impulsaron el respeto y aceptación de la diversidad étnica y la multiculturalidad como está registrado en la actual Constitución Política de Colombia, en su título I artículo 7º que establece en materia étnica el gobierno acepta y defiende la multiplicidad de etnias y cultura dentro de Colombia

En el ámbito educativo, el territorio con presencia étnica se enfrenta al desafío de un contexto muy complicado en materia etnoeducativa, así mismo, requiere imperativamente la intervención en sus estructuras, en la elaboración y aplicación de políticas estatales con una óptica diferencial étnico-cultural, tal como se hace necesario en las instituciones educativas del departamento de Córdoba ubicadas en los territorios ancestrales.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), incorporó la etnoeducación como una política en 1976 a través del Decreto Ley 088. (ver anexo 14 artículo 33 inciso f). Con esta decisión se comenzó a interiorizar en términos educativos el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en la política educativa del Estado colombiano. Para algunos autores como Bonfil, la palabra etnoeducación ingresa en el mundo académico en Colombia, a partir de la apropiación del concepto de etnodesarrollo, cuyo autor, lo propuso para ingresar a un campo teórico la educación bilingüe intercultural. En Colombia, el concepto se articuló desde un enfoque social, y hasta ideológico si consideramos que el dúo etno y desarrollo traía incluido un enfoque de “raza” y “desarrollista”, cuya corriente se pretendía superar.

Para mediados de la década de los 80, el Ministerio de Educación Nacional, creó un programa de Etnoeducación. Su política coyuntural en ese instante fue bastante acertada en materia de capacitación de maestros indígenas, elaboración de materiales educativos a fines con los diferentes grupos, igualmente fueron respaldadas muchas investigaciones de carácter antropológico, lingüístico y pedagógico. Así mismo se evidencio una agresiva y amplia campaña de difusión.

La Constitución Política de 1991, pasó un umbral trascendental con relación a la redacción de su articulado relacionado con la educación, colocándose al nivel del marco internacional, esto les suministro a los pueblos étnicos una herramienta con un carácter instrumental muy sólido y benéfico para las comunidades étnicas colombianas, la cual es consultada y citada de manera recurrente. Este marco jurídico-legal ha brindado las condiciones para restaurar en muchos casos las libertades y derechos esenciales de las comunidades étnicas, permitiendo así fomentar un sistema educativo que se identifique con su legado histórico y cultural al interior de los territorios ancestrales.

Para 1994 en Colombia, se emitió la Ley 115 - General de Educación, que contempla en el capítulo I, artículo 2 los elementos fundamentales de la educación diferenciada tales como: la Integralidad, la diversidad, la autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad

Es fundamental para los grupos étnicos, que se tenga presente de manera primordial su educación, sus prácticas comunes propias de su cultura, su vínculo con el territorio ancestral el ambiente y la relación de todo esto con el ser humano. Por tal razón, el constructo normativo etnoeducativo manifiesta que la educación está ligada a su ambiente, sus creencias, tradiciones y procesos sociales y productivos y en general a la preservación de su legado histórico cultural.

La Corte Constitucional, al respecto ha manifestado que la Constitución política de Colombia realza el valor del individuo como sujeto individual de derecho, y a los pueblos como sujeto colectivo de derecho. Estos pueden definir su identidad con base en sus diferencias específicas y en los valores étnicos y culturales concretos, y no conforme a un concepto abstracto y general de ciudadanía.

En otra aparte y sobre el mismo aspecto, esta misma Corte Constitucional expresa que los individuos y los pueblos son portadores de características específicas. Son seres únicos y

singulares con capacidad de hacer efectivo su propio proyecto de vida, todo lo cual los autoriza a reivindicar para sí su propia conciencia ética. La autonomía implica también, según lo expresa Esther Sánchez Botero “que un pueblo pueda tomar las decisiones que son vitales para su permanencia como grupo, es decir, que deben darse las condiciones para que estas decisiones puedan ser tomadas”. Este aspecto es de mucha importancia para los pueblos indígenas, ya que por su naturaleza tienen diferentes formas de gobernarse, de resolver los asuntos y de manejar la autoridad.

El concepto de participación comunitaria se refleja en la formulación y planeación de planes educativos y lineamientos curriculares, en los que los grupos étnicos participan directamente tomando decisiones significativas frente al tipo de educación que debe darse al interior de las comunidades indígenas así de esta forma pueden incorporar, con plena libertad autonomía su identidad y su acervo histórico cultural

Inicialmente, la escuela representaba para los pueblos étnicos ya sean indígenas, afrodescendientes o pueblos Rom la pérdida de su identidad y desintegración cultural, debido a la asimilación de la cultura occidental producto del contacto permanente con otras culturas. El Estado corrigió esa deuda histórica reconociendo que la escuela debe tener un componente intercultural. En tal sentido la escuela debe constituirse tanto como con conocimientos étnicos, como también por los conocimientos de la cultura occidental. Una educación pensada de esta forma y en la práctica combinados de manera tal ambos conocimientos, con misión y visión clara, prepara al individuo a enfrentarse a la cultura occidental, pero también mantendrá el acervo histórico cultural de la comunidad étnica a la que pertenezca, es decir, siempre hará parte de esta, con una idea clara de inclusión y de preservación de su propia cultura, agenciando política y económicamente para esta.

Un elemento de vital importancia para la etnoeducación es la flexibilidad, ésta garantiza la educación diferenciada. El respeto y reconocimiento a cada una de las diferentes culturas conlleva a la creación de formas de educación coherentes con los legados culturales de los pueblos indígenas de forma mancomunada con la educación occidental en el marco de la interculturalidad.

Es relevante traer a colación el reconocimiento constitucional de diversidad étnica y cultural. Según la cual la Corte constitucional manifiesta en una Sentencia C-139/96“, la eficacia del derecho a la diversidad étnica y cultural y el valor del pluralismo pueden ser

logrados satisfactoriamente sólo si se permite un amplio espacio de libertad a las comunidades indígenas”.

Algunos investigadores, han realizado proyectos en historia oral y memoria colectiva, con participación de personas de los grupos étnicos, los cuales son insumo importante para la posterior elaboración de materiales educativos, ayudan al fortalecimiento de la identidad cultural y permiten que las nuevas generaciones de los grupos étnicos conozcan elementos de la tradición y hechos del pasado. Rojas (2004b); Enciso (2004a); Mariño, Jiménez, Roelens (1994); PROROM 2001; Dagua, Aranda, Vasco (1998).

Ya con un amplio espectro en cuanto a la claridad de los fundamentos legales fundamentales, se hace un abordaje al proceso de etnoeducación como tal, iniciando por sus conceptos, sus principios y su esencia. Así de esta forma van surgiendo varios elaborados conceptos de etnoeducación:

Según la Real Academia de la Lengua Española, el vocablo etnoeducación es la combinación por un lado del vocablo etnia cuya traducción es de origen griego procedente de la palabra griega *ethnos* que significa “pueblo” o “raza” y hace referencia a un grupo humano diferenciada de otros por similitudes de tipo lingüístico, territorial, cultural y racial, y por otro lado la palabra educación, esto concluye que es una educación propia y diferenciada para los grupos étnicos

En terminos de Manuel Zapata Olivella, la educación diferenciada en el ámbito de la América Latina debe ser una propuesta para la autonomía de tipo político, de tipo social, y de tipo cultural contra siglos de condición de subalternancia, sometimiento cultural y marginalidad.

Para Juan Grisolle Gómez, la etnoeducación es una alternativa de reconocimiento del otro como exaltación de los valores, a través de la exaltación respetuosa de las diferencias. La etnoeducación, es también una opción de despertar en las nuevas generaciones muchos de los valores aportados por los ancestros que a través del proceso de enajenación y de transculturación que hemos sufrido se han ido extraviando.

El termino etnoeducación, ya había venido siendo mencionado en los ámbitos académicos de manera informal, en ese sentido Bonfil Batalla, lo uso de forma oficial en Costa Rica en una intervención en 1981, haciendo alusión a una educación particularmente cultural para diversos grupos étnicos minoritarios

Existen más y diversas definiciones y concepciones de la etnoeducación según la orilla desde la cual se observe y se perciba, a continuación, se relacionan algunos autores y sus conceptos:

Para Bondar, (1990). En aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica en: etnoeducación, conceptualización y ensayos. La autora hace referencia a este término y lo concibe como una consecuencia del etnodesarrollo, señalando que se debe producir un cambio en las correlaciones entre las sociedades que ejercen supremacía sobre otras sociedades subalternas como efectos del colonialismo, delimitadas en condición más que dependencia de unas hacia otras, sino de aceptación de las unas sobre otras a través de un estudio sistemático y asertivo de la bondad de recursos culturales endémicos y su posibilidad de en el contexto intercultural.

Para Luis Alberto Artunduaga (1997), la etnoeducación, como sistema, constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

Moreno (2010), La etnoeducación consiste en educar en base a la idea que posee cada etnia de cómo educar.

Testa (2012), Crear un proceso educativo específico y diferenciado en las comunidades indígenas partiendo de los conocimientos y pedagogía propia, es uno de los objetivos de la etnoeducación.

Respecto a los principios que considera la etnoeducación, la Constitución colombiana insta las pautas fundamentales. En esta considera la pluralidad cultural y étnica de la nación así de esta forma emana el ordenamiento que consagran los derechos establecidos en el articulado. En donde estipulan los todos los Derechos que protegen las culturas

- Derecho a la autodeterminación de los pueblos
- al uso y oficialidad de las lenguas
- a la enseñanza bilingüe
- a la educación en el respeto a la identidad
- el acceso en igualdad de oportunidades a la ciencia, la cultura y la investigación.

Los conceptos de etnoeducación de los autores ya referenciados, coinciden totalmente en que esta es una educación diferenciada que busca salvaguardar los caracteres identitarios y todo el acervo histórico cultural de los pueblos étnicos, Manuel Zapata Olivella colombiano afrodescendiente, ofrece un concepto con un enfoque liberador y emancipador atacando de plano las relaciones de poder establecidas desde la llegada de europeo a tierras americanas con el consiguiente tráfico de esclavos en el marco del comercio triangular, de esta forma, no deja espacio al enriquecedor dialogo intercultural, sin el menos cabo y supremacía de una cultura sobre otra.

Su concepto por otro lado solo hace referencia al afrodescendiente, sin considerar otras comunidades étnicas, algo diferente a lo manifestado por Grisolle, que considera a la etnoeducación como una alternativa de reconocimiento, exaltando el respeto por la diferencia, sin hacer precisión sobre si son afros, indígenas o rom es decir con un carácter inclusivo. Así mismo Urzola Berrio, ubica al hombre en el marco de su identidad cultural que es el denominador común, ya que se centra en la importancia de preservar y afianzar las identidades culturales a través de la etnoeducación y el dialogo intercultural. Por su parte, Bonfil Batalla, hace referencia a la educación cultural diferenciada para todos los grupos étnicos con un carácter incluyente que tiene como fin conservar el acervo histórico cultural, a través de la educación diferenciada no occidental, pero sin exclusión de esta. Testa por su parte, hace un aporte significativo cuando hace referencia a la etnoeducación, pero destacando el uso de una pedagogía propia.

A título propio considero que la etnoeducación, es aquella educación propia de los pueblos indígenas y demás minorías étnicas, orientada a mantener vivo el acervo histórico y cultural, transmitiendo y produciendo todo un sistema de conocimientos y valores propios según su identidad y necesidades de manera armónica con el medio y con otros grupos humanos, a las siguientes generaciones de manera formal a través de la escuela y de manera informal, por medio de la oralidad y de la práctica cotidiana de su lengua, ritos, costumbres, tradiciones, organización social, folclor, mitos y leyendas, gastronomía, sistemas de producción, ocupación del territorio y vivienda.

Por su parte, la Etnoeducación permite en gran parte una secesión con el esquema tradicional de educación globalizante y occidental ofrecida a las comunidades indígenas, que los conducía a la negación y perdida de su cultura, conllevando al abandono de su territorio y

consecuentemente a la pérdida de sus raíces étnicas y su acervo histórico cultural. Por otro lado, la etnoeducación puede marcar diferencia de manera positiva, es decir una discriminación positiva, que permite a los miembros grupos étnicos interactuar en las instituciones educativas en un dialogo intercultural a través del diseño de contenidos programáticos de carácter incluyente, creando nuevas asignaturas según la etnia y ubicarlas de acuerdo a las áreas ya existentes, como también se podría crear una cátedra única o desarrollar lo étnico desde las asignaturas ya establecidas proponiendo unidades o ejes temáticos referentes a la cultura e historia de los pueblos étnicos según la necesidad, que a la vez pongan en acción el valor de la tolerancia por las otras culturas, respetando sus formas de pensamiento y su cosmovisión.

El Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP es la apuesta política, organizativa y pedagógica más relevante del movimiento indígena en los últimos años, toda vez que esta representa la posibilidad histórica de poner en escena una educación que responda a las necesidades, sueños y expectativas de los pueblos indígenas.

Según Estrada, (2015), después de un largo trasegar con el MEN y luego con los representantes del Gobierno Nacional, desde el marco de la Mesa Permanente de Concertación, se adoptó mediante acuerdo nacional que el SEIP es el marco de referencia general para la construcción y adopción de la política pública educativa.

Con este respaldo institucional y un marco legal definido, sólo queda la voluntad y la iniciativa de las instituciones educativas y en general de la comunidad educativa. Por esta razón, la propuesta apunta a aportar elementos que puedan contribuir a la revitalización y valoración histórica cultural de los pueblos indígenas y en tal sentido, su principal objetivo es afianzar una educación propia acorde a las exigencias de la globalización, pero que garantice la revitalización cultural e histórica de estos pueblos en una sociedad intercultural y multicultural.

En la actualidad y luego de todas estas luchas, conquistas, reconocimiento, aceptación y consolidación de todo este marco legal, al igual que la existencia de herramientas suficientes que respaldan el proceso etnoeducativo y que en algunas comunidades ha sido implementado de manera exitosa y que han sabido instrumentalizar de forma positiva su naturaleza étnica, es normal encontrar casos en ciertos espacios del territorio en donde existe un autorreconocimiento como indígena, no se desarrollen procesos etnoeducativos y más

preocupante aún no están considerados y mucho menos incluidos dentro de los PEI de las instituciones educativas.

2.4.2 *La etnoeducación herramienta para la revitalización de la identidad cultural*

Son tantos los casos e iniciativas pasadas, presentes y futuras en distintos puntos del territorio colombiano, pero esta investigación se enfocará en los elementos identitarios de la cultura Zenú tomando como referencia los elementos teóricos de la identidad y la cultura.

Para el eje identidad cultural, este será abordado descomponiendo sus partes y estudiadas de forma separada inicialmente identidad y Cultura, así de esta forma se analiza el primer componente, lo cual se hace haciendo referencia la situaciones que enfrentan de forma permanente los grupos étnicos y la insistente puesta en marcha de proyecto desarrollistas que finalmente, no los beneficie en lo absoluto y que por lo general genera una desterritorialización de estas comunidades y por ende la afectación de su territorio e identidad cultural como es caso de la zona del Quimbo (Huila-Colombia), en donde la iniciativa de las comunidades es oponerse a través del Movimiento nacional por la defensa de los territorios y la identidad de las comunidades afectadas por la puesta en marcha de un proyecto hidroeléctrico El Quimbo, con una total resistencia frente a dicho proyecto, esto por los efectos que ya está generando y el conocimiento que tienen sobre la experiencia de central hidroeléctrica de Urrá. El proyecto de El Quimbo posee unos rasgos muy similares a la experiencia que dejó el proyecto Urrá (Córdoba), en lo referente al impacto, consecuencias que hoy nos deja un saldo negativo desde el punto de vista ambiental, por la contaminación por metano que generan los embalses, la casi extinción de especies como el bocachico entre otras, los procesos erosivos en las márgenes del río, en especial la izquierda; en lo humano, el desplazamiento de la comunidad de la etnia Emberá, que hoy se encuentra desarraigada de sus territorios ancestrales, con un alto grado de descomposición social y en una condición casi que de mendicidad y deterioro de su acervo cultural al igual que el peligro que corre la vigencia de su identidad.

Mucho se ha hablado de identidad, pero esta sigue siendo ignorada cuando se emprenden proyectos desarrollistas que no benefician a las comunidades del área de influencia de dichos proyectos, el Estado y la empresa privada como actores dominantes no son garantía

y en especial el Estado, de salvaguardar los derechos y las identidades locales de las comunidades como actores principales, en donde en los juegos de poder se llevan la peor parte. No se construye desarrollo pasando por encima de las identidades y de los nichos culturales, se construye a partir de la concertación de la diferencia. En este sentido, en cuanto a la identidad manifiesta Escobar, (2010):

“La identidad es una articulación particular de la diferencia. Las identidades son el producto de discursos y prácticas que son profundamente históricas, y por lo tanto se encuentran siempre dentro de una economía del poder.....Hay una constante ida y vuelta entre la identidad, la práctica contenciosa local y las luchas históricas que le confieren a la construcción de identidad un carácter dinámico”. (Escobar,2010:233).

Si la identidad recurre al elemento histórico para su ratificación y reconocimiento, de igual forma debería ser tenido en cuenta este concepto al momento de ponerse en marcha iniciativas desarrollistas, no pretender que estas no se adelanten sino que se realicen, buscando puntos de congruencia y de intersección que permita la conexión de las diferencias, es decir, que esta diferencia cultural como proyecto político no se vaya en contravía de los proyectos de desarrollos y que estos no sean impuestos desde la perspectiva de las altas esferas del Estado, sino que los individuos en el libre ejercicio de su autonomía que le garantizan sus derechos pueda ser un agente de cambio económico sin atentar contra sus intereses.

Ahora bien, porque tener en cuenta la identidad, simplemente porque es la imagen, el imaginario, el arraigo y la cultura de un pueblo con todas sus variables locales, individuales y colectivas. “La identidad supone entonces, la construcción del individuo moderno, totalmente autónomo y en su libre voluntad, dotado con derechos y sujeto a su propio conocimiento”. (Escobar, 2011).

La idea no es anteponer la identidad y la cultura al desarrollo, sino establecer una relación simbiótica que promueva el desarrollo sin atentar contra los intereses locales, colectivos y ambientales de determinado grupo, situación que se puede subsanar a partir de la alternativa del etnodesarrollo, y me refiero a lo étnico porque generalmente en el contexto

territorial, se adelantan iniciativas y proyectos sin mediar las potencialidades negativas que pueda generar cualquier proyecto en lugares ocupados por grupos étnicos ya sean afros o indígenas.

La constitución política de Colombia consagra, que el Estado debe aceptar, velar y preservar la pluralidad étnica y cultural en el territorio nacional. Así mismo, consagra la ley que es deber del Estado y de las gentes cuidar el patrimonio cultural y natural del país. En este articulado de la constitución política de Colombia, por mencionar algunos están relacionados con la protección de las riquezas culturales materiales e inmateriales los recursos naturales.

Quienes históricamente ocupado y explotado territorios de manera armónica con el medio, extrayendo en este solo lo necesario, con prácticas tradicionales y amistosas con el medio, con un amplio sentido de pertenencia y apego a su territorio el cual les reseña una identidad y todo un acervo cultural, como lo manifiesta la UNESCO en su informe cultura y Sostenibilidad en su capítulo 6.

La diversidad cultural, atrae la atención internacional en este contexto y, actualmente el debate medioambiental incluye de forma generalizada la noción de que las formas “tradicionales” de conocimiento y organización han contribuido a la conservación del medio ambiente en muchas partes del mundo. Se puede aprender de ellas y construir a partir de ellas.

En la actualidad, a la luz de las experiencias de algunos grupos humanos encontramos varios ejemplos de armonía con la naturaleza, caso de los Zenúes, quienes pudieron convivir con las aguas del río Sinú, gracias al manejo adecuado del agua con su sistema de camellones, de la misma forma la manera sostenible como explotaron los recursos faunísticos de las ciénagas y humedales (Ciénaga Grande de Lórica, Ciénaga de Ayapel entre otras), así mismo, la manera como los campesinos han realizado las quemas y otras prácticas ancestrales con resultados adecuados a sus necesidades, conservando patrones culturales y ambientales que se han transmitido de manera oral de generación en generación y que hoy podría ser una alternativa y un instrumento para el etnodesarrollo y el desarrollo sostenible.

En cuanto a la cultura, a lo largo de la evolución de la humanidad, los pueblos se han preocupado por solucionar cada una de las eventualidades de su cotidianidad y en el contexto de estas, ha logrado de distintas manera y recursos preservar su vigencia como sociedad, su

estructura organizacional y la transmisión de sus conocimientos le han dado una significancia a todas sus formas de manifestación cultural dentro de las que caben todos sus elementos culturales como normatividades, ritos, vestidura, religiosidad y usanzas costumbristas, transmitidas desde la oralidad de abuelos a padre y de padres a hijos, con esto se logra consolidar, fortalecer y perpetuar sus elementos comunes que identifican su cultura. Es en este contexto, en que aparece el concepto de cultura, al punto de que hoy para referirse a la cultura hay varias acepciones, razón por la cual se señalarán algunas definiciones y su evolución histórica.

El término cultura proviene del término latino *cultus* y aunque inicialmente hacía referencia a la actividad agrícola, ahora la entendemos como el cultivo del espíritu humano, de las facultades intelectuales del hombre, y su definición ha cambiado a lo largo de la historia. En sentido literal, cultura significa: cultivo, implica «el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales del hombre», según el Diccionario de la Lengua Española. En esa visión, que es la que muchos mantienen, cultura coincide con la educación intelectual y moral y una persona culta sería la que posee en grado elevado esa educación.

Según la definición de la Declaración de Méjico de 1982 de la UNESCO, la cultura permite a los seres humanos, tener una capacidad extraordinaria, porque podemos reflexionar sobre nosotros mismos. De esa manera, podemos discernir valores, buscar nuevas significaciones y crear. [...] que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella, discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

En la antigüedad y con todo su legado de cultura de las distintas civilizaciones entre estas la griega, el filósofo Calicles propuso una definición de cultura, de la misma forma lo hizo la civilización romana con los estoicos, luego de la edad media, durante el Renacimiento con toda su riqueza cultural y luego de ese periodo oscuro del medioevo se dio gran auge a la cultura. Ya para el siglo XIX, el movimiento de la Ilustración se dio un gran avance en cuanto a la producción científica y el aspecto humanista. Históricamente, el concepto de cultura se

ha relacionado siempre con la antropología, es más una de las ramas de esta disciplina social es la que estudia la cultura de manera comparativa. Es por eso que en la opinión etnólogos y antropólogos como Bachoffen, McLennan, Maine y Morgan, la cultura es definida como el resultado del devenir histórico de la sociedad.

Taylor (1871), en una publicación en *Primitive Culture*, definió la cultura como un conjunto de elementos que abarcan cosmogonía, religiosidad, saberes, sistema de creencias, producción artística, códigos morales, normas, hábitos y todo tipo de habilidades y facultades desarrolladas por sus gentes.

Por su parte Octavio Paz, quien define a la cultura como un conjunto de actitudes, creencias, valores, expresiones, gestos, hábitos, destrezas, bienes materiales, servicios y modos de producción que caracterizan a un conjunto de una sociedad, es todo en lo que se cree.

Coltman (1989), afirma que la cultura puede apreciarse desde diferentes ángulos, prueba de ello son: Artes que comprenden artes gráficas, pintura, escultura, arquitectura, artesanías, Ciencia, Danza propia del lugar, costumbres musicales y movimientos, Educación, Gastronomía, Gobierno, Historia, Industria, negocios y agricultura, Literatura como libros, revistas y periódicos, Música, Religión, tradiciones.

Malo, (2000), dice que: “esencial a la condición humana es la cultura, no solo en su sentido tradicional como resultado de un cultivo de nuestras facultades que culmina en conocimientos y capacidades desarrolladas, sino, en el sentido antropológico de conjunto de ideas, creencias, actitudes, valores jerarquizados, tecnologías y sistemas de pensamiento y comunicación, de acuerdo con los cuales organizamos nuestras vidas como partes de grupos estructurados. Gran parte de lo que somos, es el resultado de los rasgos y complejos de las culturas a la que nos incorporamos luego y a aquello que introyectamos en nuestros seres como partes conformadoras de nuestras personalidades”.

Por consiguiente, manifiesta que el concepto de cultura tiene que ver con la forma de vida de los pueblos y está constituido por su producción artística, celebraciones, tradiciones folclóricas, religiosidad y hábitos.

La UNESCO 1982, declaró: que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos

opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

La UNESCO 1996, p.13, conceptualiza lo cultural como un conglomerado de elementos identitarios, rituales y elementos tangibles, saberes y emotivos que identifican a un pueblo, lo que además contempla lo artístico y los símbolos, formas de vida, normas básicas de convivencia, principios morales, leyendas y mitología.

Brunner, (1997). En términos analíticos la cultura es definida por Brunner, como un conjunto de postulados unitarios que son el escenario en donde se despliegan lo que él autor denomina los "casos particulares" de esta perspectiva psico-cultural de la educación: la pedagogía, los objetivos de la educación, la enseñanza del presente, el pasado y lo posible, el entendimiento y explicación de otras mentes, la narración en la ciencia, el conocimiento como acción y el futuro de la psicología como disciplina. Según el postulado del constructivismo, "La realidad" que atribuimos a los "mundos" que habitamos es construida. La "realidad se hace, no se encuentra". La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura. En este sentido, la educación debe concebirse como una ayuda para que los jóvenes adquieran la habilidad de utilizar instrumentos de producción de símbolos y la elaboración de existencia, y con eso comprender mejor el mundo que lo circunda y contribuir con su elaboración, ayudando así en su sucesión de cambios que sean necesarios.

Bonfil,(1988). En términos etnográficos, descriptivos, la cultura es una sola, abigarrada, contradictoria, híbrida si se quiere. Al analizarla en términos de control cultural aparece su composición en los cuatro sectores como:

La Cultura autónoma. En este ámbito, la unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios porque los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente. La autonomía de este campo de la cultura consiste precisamente en que no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control. Se pueden mencionar algunos ejemplos de acciones que caen en el campo de la cultura autónoma en muchas comunidades y grupos étnicos de México: uno podría ser las prácticas curativas tradicionales. En este caso, los especialistas en curación encarnan un elemento propio de conocimiento; los remedios naturales y los que ellos mismos preparan, son

elementos materiales propios; los elementos simbólicos y emotivos que hacen posible la comunicación y la eficacia en la relación médico-paciente, son también propios, y la realización de las prácticas médicas obedece a decisiones propias, internas.

Cultura impuesta. Este es el campo de la cultura etnográfica en el que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo. Un ejemplo puede ser la enseñanza escolar (o la escuela como institución) en muchas comunidades: todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etcétera.) y los elementos culturales que se ponen en juego son también ajenos -al menos en gran medida: libros, contenidos de la enseñanza, idioma, maestros, etcétera-. Las actividades religiosas que desarrollan misioneros de diversas iglesias caen igualmente en este ámbito, por lo menos durante las etapas iniciales de la penetración, cuando el personal misionero es ajeno, los contenidos dogmáticos y las prácticas rituales también, y las decisiones son externas. En un campo diferente, un stand llevado por una compañía cervecera a una feria tradicional es otro ejemplo de cultura impuesta. Asimismo, la presencia de medios de comunicación externos, que ya forma parte de la cultura en un número creciente de comunidades, es un caso claro de cultura impuesta.

Cultura apropiada. Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en tanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo; por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso. Un ejemplo sencillo puede encontrarse en el empleo cada vez más generalizado de instrumentos y aparatos de producción externa, que se ponen al servicio de acciones propias: las grabadoras de cassettes para registrar, conservar y repetir la música local; las armas de fuego empleadas en la cacería; los diversos motores, etcétera.

El uso de tales elementos culturales ajenos implica, en cada caso concreto, la asimilación y el desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades para su manejo, la modificación de ciertas pautas de organización social y/o la incorporación de otras nuevas, el reajuste de aspectos simbólicos y emotivos que permita el manejo subjetivo del elemento

apropiado, etcétera; son esos cambios en la cultura autónoma los que hacen posible la formación de un campo de cultura apropiada.

Cultura enajenada. Este ámbito se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas. En la situación de un grupo dominado, los ejemplos pueden abarcar una gama muy amplia de elementos culturales. Un caso podría ser la fuerza de trabajo, que es un cultural propio, ¿pero que bajo ciertas circunstancias puede quedar parcialmente al servicio de decisiones ajenas? bien sea por compulsión directa (trabajo forzoso) o como resultado de la creación de condiciones que indirectamente obligan a su enajenación (emigración, trabajo asalariado al servicio de empresas ajenas, etcétera).

La enajenación de recursos materiales podría ejemplificarse cuando un bosque comunal es explotado por una compañía maderera externa al grupo. En otro nivel, la folklorización de fiestas y ceremonias para su aprovechamiento turístico sería un caso en el que elementos de organización, materiales, simbólicos y emotivos propios, quedan bajo decisiones ajenas y, en consecuencia, forman parte del ámbito de la cultura enajenada.

Por su parte, la valoración cultural es un mecanismo que busca conocer la importancia que les otorgan los individuos y la comunidad a sus elementos identitarios, con base en función de los beneficios generados por estos elementos, sus usos e importancia para estos, los cuales pueden ser medicinales, comerciales, rituales, ornamentales, artesanales, entre otros. Además, implica una valoración subjetiva, usando como criterio la utilidad directa, real o potencial de un conjunto de elementos. Lleva implícita una connotación utilitaria, pero no involucra siempre una extracción, es decir, la valoración cultural de estos elementos se hace a través de unos usos atribuidos a una apropiación tradicional y ancestral transmitida de manera oral por los ancestrales (personas mayores de 50 años).

Esta información está basada en el conocimiento empírico (saber popular), o el académico y en la importancia dada en función de esos usos para quien la valora. La valoración cultural se teje alrededor del uso y la importancia, para lo que se requiere un esfuerzo por entender los lazos culturales y sociales de la comunidad hacia sus recursos, y a la vez identificar el valor de estos, a partir de las visiones que las comunidades locales tengan sobre estos.

La valoración cultural esta desprovista del contexto de la economía de mercado, se vale solo de la identificación del uso e importancia como una declaración de preferencias relativas y de percepciones locales que no pueden cuantificarse precisamente con un precio. La comunidad conoce e identifica lo que es importante para ella y la definición de esa importancia es relativa y subjetiva dependiendo de la experiencia, conocimiento, necesidades y hasta de la relación de los costos y beneficios materiales. De tal manera que valorar el uso e importancia de los recursos en las comunidades, se constituye en una herramienta fundamental que tiende y propugna por la preservación y conservación de sus elementos, lo que contribuye a su perpetuidad en el tiempo y en el espacio.

2.4.3 Patrimonio

El concepto de patrimonio cultural incluye no sólo los monumentos y manifestaciones del pasado (sitios y objetos arqueológicos, arquitectura colonial, documentos y obras de arte) sino también lo que se llama patrimonio vivo, las diversas manifestaciones de la cultura popular, las poblaciones o comunidades tradicionales, las artesanías y artes populares, la indumentaria, los conocimientos, valores, costumbres y tradiciones características de un grupo o cultura

Cuetos, (2011), El patrimonio como construcción social. El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas.(Definición elaborada por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el patrimonio cultural, celebrada en Méjico en el año 1982.

Patrimonio cultural, conjunto de exponentes naturales o productos de la actividad humana que documentan sobre la cultura material y espiritual del pasado y del presente; y que, por su condición ejemplar y representativa del desarrollo de la cultura, se está en la obligación de conservar y mostrar a la actual y futura generación.

Se llama patrimonio cultural, a la herencia cultural propia del pasado que pertenece a una zona determinada, que además es mantenida hasta la actualidad y transmitida a las

presentes y futuras generaciones, para que puedan ellas tener la oportunidad de apreciar dicho patrimonio.

Según la UNESCO la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972 perseguía el establecimiento de una política internacional unificada en torno a la conservación y promoción de lugares considerados emblemáticos o insignes de una cultura, una región o una etnia determinadas, o incluso de la humanidad como un todo.

El patrimonio cultural de un país o región está constituido por todos aquellos elementos y manifestaciones tangibles o intangibles producidas por las sociedades, resultado de un proceso histórico en donde la reproducción de las ideas y del material se constituyen en factores que identifican y diferencian a ese país o región.

Los elementos que constituyen el patrimonio cultural son testigos de la forma en que una sociedad o cultura se relaciona con su ambiente. Las manifestaciones y elementos que conforman el patrimonio cultural del hombre son un reflejo de la respuesta del hombre a los problemas concretos de su existencia sobre la tierra.

Marta Arjona, en su libro *Patrimonio e Identidad* (1986), define el patrimonio cultural como la suma de todos los bienes culturales acumulados voluntariamente por una comunidad dada. Un bien cultural es determinado como tal sólo cuando la comunidad lo selecciona como elemento que debe ser conservado por poseer valores que trascienden su uso o función primitiva.

En el año 1982, durante la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el Patrimonio Cultural celebrada en México, se elaboró la siguiente definición de patrimonio cultural:

El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas.

En Cuba, el Decreto No. 118 de la Ley No. 1, Ley de Protección al Patrimonio Cultural, establece en su artículo primero que:

El patrimonio cultural de la nación está integrado por aquellos bienes, muebles e inmuebles, que son la expresión o el testimonio de la creación humana o de la evolución de la

naturaleza y que tienen especial relevancia en relación con la arqueología, la prehistoria, la historia, la literatura, la educación, el arte, la ciencia y la cultura en general.

2.4.4 Territorio ancestral activo valioso para la revitalización histórico cultural del pueblo

Zenú

Es fundamental anexar a este estudio la categoría territorio y así de esta forma lograr entender la envergadura de las aspiraciones de las comunidades en relación con la ocupación y dominio de los territorios que pertenecieron a sus antepasados y a la vez comprender la estructura actual de las formas socioespaciales del territorio y su importancia para la construcción y vitalización de su visión como comunidad indígena.

En este sentido, Montañez y Ovidio, (1998:122), parten de la base, de que las relaciones de carácter social se desarrollan en un espacio geográfico. Para ellos, éste es el escenario de todas las relaciones.

Así pues, el territorio como espacio fundamental y como un elemento importante en la construcción de una cultura se constituye en el eje ordenador de esta y su historia, por lo tanto, estará ligado a un proyecto etnoeducativo. Por otro lado, la relevancia de un proyecto etnoeducativo es de gran importancia para las comunidades indígenas, porque les permite mantener sus raíces, su legado, su historia y esto se logra solo a través de su propia enseñanza, así de esta forma se pueden mantener sus costumbres y tradiciones y lógicamente el respeto por su forma de ver el mundo.

Auge, (1992). Que los términos de este discurso sean voluntariamente espaciales no podría sorprender, a partir del momento en que el dispositivo espacial es a la vez lo que expresa la identidad del grupo (los orígenes del grupo son a menudo diversos, pero es la identidad del lugar la que lo funda, lo reúne y lo une) y es lo que el grupo debe defender contra las amenazas externas internas para que el lenguaje de la identidad conserve su sentido.

Para Giménez (2000), el Territorio constituye un espacio de inscripción de la cultura y por lo tanto equivale a sus formas de objetivación. Es decir entonces que un territorio se construye a partir del trabajo humano, de los procesos que desarrolle y de la construcción de sentidos que lo apegan a él son entonces geo símbolos, los llamados bienes ambientales como son las aéreas ecológicas, los paisajes rurales, urbanos rurales y pueblerinos, los sitios

pintorescos, las peculiaridades del hábitat los monumentos, la red de caminos y brechas, los canales de riego y , en general cualquier elemento de la naturaleza apropiada por el hombre es este caso que él se confronta con su medio y objetiva la cultura la cual confronta con otros y surgen las diferencias regionales.

En este sentido el territorio es un espacio particular que se asocia al desarrollo de identidades y a una red de elementos culturales que lo hacen único y lo diferencia de otros espacios, que deben ser conservados en el ámbito de un grupo humano y su territorialidad.

En concepto de Ángel Herreño (2004), considera el territorio como un ente que posee una conexión muy cercana las configuraciones de la cultura, de la posesión física material y figurativo del territorio ancestral de los pueblos que lo ocuparon tradicionalmente, y poseen un gran valor, no solo por permitir su seguridad alimentaria sino además porque son el soporte de arraigo en donde los pueblos étnicos han desarrollado su cosmovisión y sus identidades.

Para Santos (2000), el espacio es un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no consideradas aisladamente, sino como un contexto único en el que se realiza la tierra. Es definitivamente, el espacio histórico, el territorio, el lugar lo que genera relaciones de pertenencia de identidad cultural y de arraigo en los pueblos.

2.5 Categorización

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN O ENUNCIADO	SUBCATEGORÍA	INDICADOR
ETNOEDUCACIÓN	En 1976 a través del Decreto Ley 088. (ver anexo 14 artículo 33 inciso f). El Ministerio de Educación Nacional incorporó la etnoeducación como una política. Con esta decisión se comenzó a interiorizar en términos educativos el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en la política educativa del Estado colombiano. (MEN, 1976, decreto Ley 088, artículo 33, inciso f) En la Ley General de Educación colombiana, Ley	INCLUSION ETNICA En 1994 en Colombia se emitió la Ley 115 - General de Educación, que contempla en el capítulo I, artículo 2 los elementos fundamentales de la educación diferenciada tales como: la Integralidad, la diversidad, la autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. Es fundamental para los grupos étnicos que se tenga presente de manera primordial su educación, sus prácticas	PEI con inclusión étnica técnica: revisión documental.

	115 de 1994, contempla en varios artículos lo relacionado a la educación para grupos étnicos. Artículo 55-56 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. En aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica en: etnoeducación, conceptualización y ensayos. La autora hace referencia a este término y lo concibe como una consecuencia del etnodesarrollo, señalando que se debe producir un cambio en las correlaciones entre las sociedades que ejercen supremacía sobre otras sociedades subalternas como efectos del colonialismo, delimitadas en condición más que dependencia de unas hacia otras, sino de aceptación de las unas sobre otras a través de un estudio sistemático y asertivo de la bondad de recursos culturales endémicos y su posibilidad de en el contexto intercultural. (Bodnar, 1990) Con este soporte legal la etnoeducación queda en su punto máximo de acercamiento a las comunidades étnicas para que estas instrumentalicen todo ese soporte y lo conviertan en una fortaleza en terminos legales que facilita la integración del legado histórico cultural con la educación estandarizada.	comunes propias de su cultura, su vínculo con el territorio ancestral el ambiente y la relación de todo esto con el ser humano. Por tal razón el constructo normativo etnoeducativo manifiesta que la educación está ligada a su ambiente, sus creencias, tradiciones y procesos sociales y productivos y en general a la preservación de su legado histórico cultural.	PEI sin inclusión étnica. técnica: revisión documental. Instituciones educativas de los territorios ancestrales. una selección de 9 instituciones para el estudio. Pertenencia étnica Técnica. Grupo focal y entrevista. Enseñanza aprendizaje Técnica. Grupo focal y entrevista. Ver anexos Anexo 1 Formato de entrevista con sus preguntas
--	---	--	---

			Anexo 2 Formato de grupo focal con sus preguntas Anexo 15 Diario de campo.
IDENTIDAD	Porque tener en cuenta la identidad, simplemente porque es la imagen, el imaginario, el arraigo y la cultura de un pueblo con todas sus variables locales, individuales y colectivas. “La identidad supone entonces, la construcción del individuo moderno, totalmente autónomo y en su libre voluntad, dotado con derechos y sujeto a su propio conocimiento”. (Escobar, Arturo, 2011). Los elementos identitarios de una cultura se configuran en una condición de grupo que afianza su sistema de creencias y cosmovisión en el marco de unas relaciones interculturales que le dan un estatus de igualdad cultural dejando de lado la subalternidad. Elementos identitarios que se pueden reforzar desde la etnoeducación.	IDENTIDAD CULTURAL La constitución política de Colombia consagra, que el Estado debe aceptar, velar y preservar la pluralidad étnica y cultural en el territorio nacional. Así mismo consagra la ley que es deber del Estado y de las gentes cuidar el patrimonio cultural y natural del país. En este articulado de la constitución política de Colombia por mencionar algunos están relacionados con la protección de las riquezas culturales materiales e inmateriales los recursos naturales. (Constitución Política de Colombia 1991). La cultura nos permite a los seres humanos tener una capacidad extraordinaria, porque podemos reflexionar sobre nosotros mismos. De esa manera, podemos discernir valores, buscar nuevas significaciones y crear. [...] que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma	Pesca artesanal Técnica. Grupo focal y entrevista Alfarería. Técnica. Grupo focal y entrevista. Cestería Técnica. Grupo focal y entrevista Ver anexos Anexo 1 Formato de entrevista con sus preguntas. Anexo 2 Formato de grupo focal con sus preguntas. Anexo 15 Diario de campo.

		conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (Declaración de Méjico de la UNESCO, 1982) La UNESCO conceptualiza lo cultural como un conglomerado de elementos identitarios, rituales y elementos tangibles, saberes y emotivos que identifican a un pueblo, lo que además contempla lo artístico y los símbolos, formas de vida, normas básicas de convivencia, principios morales, leyendas y mitología. (UNESCO, 1996, p.13.	Vivienda. Técnica. Grupo focal y entrevista. Contexto geográfico. Técnica. Grupo focal y entrevista. adiciones y ritos. Técnica. Grupo focal y entrevista. Sistema de creencias y valores. Técnica. Grupo focal y entrevista.
--	--	--	---

PATRIMONIO	Según la UNESCO la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972 perseguía el establecimiento de una política internacional unificada en torno a la conservación y promoción de lugares considerados emblemáticos o insignes de una cultura, una región o una etnia determinadas, o incluso de la humanidad como un todo. Todos los elementos producidos por un grupo étnico se constituyen en un acervo patrimonial alrededor del cual debe girar la etnoeducación con la convicción de preservar su legado para la satisfacción de sus descendientes.	PATRIMONIO CULTURAL El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas. (Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el Patrimonio Cultural, México, 1982).	Centros ceremoniales. Tradición oral Ver anexos Anexo 1 Formato de entrevista con sus preguntas Anexo 2 Formato de grupo focal con sus preguntas. Anexo 15 Diario de campo.
TERRITORIO	Parten de la base de que las relaciones de carácter social se desarrollan en un espacio geográfico. Para ellos este es el escenario de todas las relaciones. Así pues, el territorio como espacio fundamental y como un elemento importante en la construcción de una cultura se constituye en el eje ordenador de esta y su historia, por lo tanto, estará ligado a un proyecto etnoeducativo. Por otro lado, la relevancia de un proyecto etnoeducativo es de gran importancia para las comunidades indígenas, porque les permite mantener sus raíces, su legado, su historia y esto se logra solo a través de su propia enseñanza, así de esta forma se pueden mantener sus costumbres y tradiciones y lógicamente el respeto por su forma de ver el mundo.	TERRITORIO ANCESTRAL Según la UNESCO la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972 perseguía el establecimiento de una política internacional unificada en torno a la conservación y promoción de lugares considerados emblemáticos o insignes de una cultura, una región o una etnia determinadas, o incluso de la humanidad como un todo. Considera el territorio como un ente que posee una conexión muy cercana las configuraciones de la cultura,	Sitios arqueológicos. Ver anexos Anexo 1 Formato de entrevista con sus preguntas. Anexo 2 Formato de grupo focal con sus preguntas. Anexo 15 Diario de campo

	Gustavo Montañez y Ovidio Delgado (1998) El espacio es un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no consideradas aisladamente, sino como un contexto único en el que se realiza la tierra. Es definitivamente, el espacio histórico, el territorio, el lugar lo que genera relaciones de pertenencia de identidad cultural y de arraigo en los pueblos. (Santos Miltón, (2000) En la actualidad el escenario de los descendientes del pueblo indígena Zenú son sus territorios ancestrales, ocupados por otras generaciones que tienen el derecho de salvaguardar su legado en los territorios cuna del desarrollo de su cultura. La verdad hoy es que las escuelas ubicadas en los territorios ancestrales no consideran en sus PEI la inclusión étnica, nada apunta hacia la preservación y conservación de la cultura Zenú.	de la posesión física material y figurativo del territorio ancestral de los pueblos que lo ocuparon tradicionalmente, y poseen un gran valor, no solo por permitir su seguridad alimentaria sino además porque son el soporte de arraigo en donde los pueblos étnicos han desarrollado su cosmovisión y sus identidades. Ángel Herreño (2004)	
--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia (2020).

CAPITULO III

Aspectos Metodológicos de la Investigación

Capítulo III: Aspectos Metodológicos de la Investigación

En este aparte, se presentan el enfoque, método y procedimiento que orientaran la investigación: Etnoeducación, herramienta para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba-Colombia. De esta forma, se hace referencia a los métodos, técnicas, instrumentos y el marco procedimental que se ha de utilizar para alcanzar los fines de la investigación. Se concentra en el enfoque epistémico, metodología, testimonios, técnicas de recolección y tratamiento de la información.

Se inicia haciendo un abordaje del concepto de metodología, que es la forma de cómo se enfocan los problemas, la óptica, la perspectiva o la orilla dese donde nos ubicamos para hallar respuestas. Alrededor de esta existen varios conceptos como el de Kaplan (1964), quien manifiesta que la metodología es el estudio, descripción, explicación y justificación de los métodos.

Por otro lado, metodología es un vocablo generado a partir de tres palabras de origen griego: meta (“más allá”), odòs (“camino”) y logos (“estudio”). El concepto hace referencia al plan de investigación que permite cumplir ciertos objetivos en el marco de una ciencia.

Según, Hernández Sampieri (2018), metodología de la investigación se define como “un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplica al estudio de un fenómeno”. Durante el siglo XX, dos enfoques emergieron para realizar investigación: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.

Para Tamayo y Muñoz (1988), metodología “científicamente es un procedimiento general para lograr de una manera precisa el objetivo de la investigación; por lo cual se presentan los métodos y técnicas para la realización de la información”

Yin (2002), “La metodología se refiere a los métodos de investigación que se siguen con la finalidad de alcanzar los objetivos en una ciencia o estudio”.

Quist (1989), "La metodología es el máximo rigor de la aplicación de los conceptos y presupuestos teóricos en máxima precisión".

Borge (1976), " La metodología es el origen como una posición entre el racionalismo y el empirismo, la cual considera el conocimiento como producto de la razón y la experiencia".

3.1 Modelo epistémico y Método de Investigación

Los modelos epistémicos deben estar identificados según el carácter de lo que se va a investigar. Estos modelos epistémicos de investigación, pueden ser paradigmas cuantitativos o positivistas y paradigma cualitativo o fenomenológico

Para Murcia y Jaramillo (2003), cuando se va a ejecutar cualquier actividad investigativa es imperativo explicitar el paradigma que se ajuste a las necesidades e intereses del estudio. El enfoque epistemológico es fundamental y necesario para otorgar sentido a la metodología, técnicas y procedimientos a utilizar, así como, para el análisis e interpretación de los datos obtenidos. De esta manera, para el abordaje de la problemática contextualizada en el ámbito de la etnoeducación donde se trata de conocer el desarrollo del marco de la valoración cultural de la etnia Zenú en el departamento de Córdoba, se requiere de una dinámica que pretende conocer esas acciones valorativas de los sujetos en el entorno étnico, que según Moreno (2002), constituye un modo de vida producido por un sistema de relaciones sociales, culturales y humanas que abarcan un período racional de tiempo.

Problemas diferentes, buscan respuestas diferentes, así de esta forma, las investigaciones, sugieren distintas metodologías. Esta investigación busca entender los problemas a través de métodos cualitativos, apoyándose, en la entrevista y en la observación directa como la forma más antigua y usual, como lo evidencian a manera de referencia los estudios de Frederick Le Play de 1855 acerca de la Familias y Comunidades Europeas, que para algunos es la primera investigación sociológica científica y el estudio de Bronislaw Malinowski, desde la óptica de la Etnografía, entendida como aquella rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas. Su obra Los Argonautas del Pacífico Occidental es considerada la base fundacional del trabajo de campo antropológico y el método etnográfico. Es a partir de ella que se produce un cambio esencial en la manera en se recogen los datos en una investigación. Establece que es fundamental la presencia física de los investigadores en el campo donde se hace el estudio, como la forma más confiable de

obtención de datos de la fuente. El "estar allí", en el sitio durante determinado periodo de tiempo es garante del mayor conocimiento de una comunidad. De esta forma, el conocer la dinámica de las otras culturas y sociedades deja de considerarse como una descripción de lo exótico, irracional o inmoral, para inducir a la comprensión y el conocimiento de los pueblos en su propia lógica, en el espíritu mismo de su naturaleza, espíritu y su esencia.

En consecuencia, Márquez (2008), manifiesta que la preferencia por un paradigma es significativamente importante por cuanto este representa: El soporte epistemológico que orienta la relación entre el investigador, los investigados y el contexto, para producir conocimientos en relaciones interactivas. Por tal razón, el investigador debe explicar en su investigación por qué hizo una u otra selección de un paradigma y por supuesto por qué este es el adecuado para su basamento ontológico, epistemológico y metodológico en la investigación.

Según Rodríguez Gómez (1996), “método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela”.

Giddens (2014), se adentra más en el desarrollo de esta ciencia, ya que afirma que a su modo de ver que la investigación directa con individuos o conjunto de individuos en un lapso, recurriendo la inspección participativa con encuentros y aplicación de cuestionarios, permite conocer obtener conocimiento del modo de comportarse socialmente.

Además, esto aunado a lo que la escuela de Frankfurt y sus filósofos señalaron con la teoría crítica social que: “los seres humanos, según esta perspectiva, crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente. Nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide o trate estos aspectos está claro que no reflejará todas las dimensiones de esa realidad, e incluso podríamos decir que captará lo menos revelador de ella”.

Esta investigación es de corte cualitativo, se ubica en el paradigma sociocrítico, el cual se encuentra fundamentado en la teoría crítica, es un paradigma autorreflexivo y se inclina hacia la aplicación, buscando transformar una realidad. Un paradigma según Thomas Kuhn es establecer la forma como entendemos lo investigado, la forma como podemos abordarlo. Con base en esto, este paradigma se ajusta a los presupuestos de esta investigación, la cual esta invitando a un cambio de tendencia en educación para pueblos indígenas, para que estos a través de a la etnoeducación puedan lograr su emancipación y liberarse de la hegemonía colonial y lograr su alteridad dejando su condición de subalterno. Metodológicamente se alinea con la hermenéutica, ya que las técnicas e instrumentos utilizados durante el estudio se relacionaron con datos cualitativos que se obtuvieron de fuentes documentales y humanas como los miembros del grupo focal, los entrevistados y la revisión documental de los PEI. Desde el punto de vista del enfoque, se adoptó el enfoque fenomenológico, ya que este se ciñe a los fundamentos de la investigación, que con ello se busca percibir el modo de vida a través de sus vivencias y su contexto histórico cultural. Esto se logro por medio de las fuentes documentales y al análisis discursivo-dados en los grupos focales y as entrevistas de rigor.

En concordancia con este planteamiento, esta investigación se inclina hacia lo descriptivo, se optó por el enfoque descriptivo, que incluye una serie de técnicas para producir información, pero además conlleva un modo de acceder a la interioridad de los sujetos y de las relaciones que estos establecen con la realidad social y con los otros sujetos que la integran. En este sentido, es propio de este enfoque comprender en un nivel personal los motivos y las creencias que están detrás de las acciones de los actores sociales, (Taylor, Bogdan, 1986).

Así, aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. La investigación cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando la diversidad y particularidad (Castro, 2011).

Para Niglas (2010), el término cualitativo tiene su origen en el latín “qualitas”, que hace referencia a la naturaleza, carácter y propiedades de los fenómenos. De igual forma, manifiesta este mismo autor que:

“El enfoque cualitativo tiene su origen en otro autor clásico de las ciencias sociales: Max Weber (1864-1920), quien introdujo el término “Verstehen” o “entender”, resaltando que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno. Este autor propuso un método híbrido, con herramientas como los tipos ideales, en donde los estudios no sean únicamente de variables sociales en el nivel macro, sino en instancias individuales”.

Por su parte para Canales Cerón (2006):

“El enfoque cualitativo –por ejemplo, mediante grupos de conversación, entrevistas, testimonios y en general documentos– es exclusivo del orden social y, por lo mismo, no cabe encontrar antecedentes en las ciencias naturales y sus modelos del saber metódico. En cambio, ha de formularse completamente en sus bases y criterios de validación”.

Los autores Blasco y Pérez (2007:25), señalan que los estudios de carácter cualitativos estudian las realidades en sus marcos naturales y se produce, interpretando fenómenos de según las personas implicadas.

Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987), se refieren a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Desde la perspectiva de estos autores, en el modelo de investigación cualitativa se puede distinguir algunas características:

- La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Los investigadores siguen un diseño de

investigación flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas.

- En la metodología cualitativa, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran.
- Los investigadores cualitativos, son sensibles a los efectos que ellos mismos han creado sobre las personas que son objeto de su estudio. El investigador interactúa con los informantes de un modo natural y no intrusivo.
- El examinador cualitativo busca entender a los individuos en el contexto referencial de ellos mismos. Desde un punto de vista fenomenológico y para la investigación cualitativa, es esencial experimentar la realidad tal como otros la perciben. Siendo de esta manera, que el investigador cualitativo se identifica con las personas que estudia para poder comprender cómo ven las cosas.
- El investigador cualitativo, aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. El investigador, observa las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada da por sobrentendido, todo es un tema de investigación.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. No busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas las ve como a iguales.
- Los métodos cualitativos, son humanistas. Al estudiar a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad o en las organizaciones. Aprendemos sobre conceptos tales como: belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.
- El investigador cualitativo, da énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos, permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho margen entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que

tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado trivial como para no ser estudiado.
- La investigación cualitativa es un arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al método en que intentan conducir sus estudios, es un artífice. El científico social cualitativo, es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador esclavo de un procedimiento o técnica.

Dentro de este enfoque, Taylor y Bogdan (1986), han reconocido una serie de atributos, dentro de los cuales está hacer un tratamiento holístico de la realidad social en donde los sujetos, escenarios y grupos son considerados como un todo, en el que nada puede obviarse, ni darse por sobreentendido.

Castro (2011), En este marco, se asume que existen múltiples perspectivas y modos de comprender la realidad social, siendo todas estas valiosas, dado que no se pretende establecer una verdad o valoración final.

Según, Ricoy, (2006):

“Este paradigma es introducido por la Escuela de Frankfurt en busca de una alternativa al positivista e interpretativo. Cuenta entre los autores representativos (ya clásicos): Horkheimer, Marcuse, Appel, Habermas, Giroux, Car, Kemmis y Freire. Exigen del investigador una constante reflexión acción-reflexión acción, implicando el compromiso del investigador/a desde la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación social. Esto implica un proceso de participación y colaboración desde la autorreflexión crítica en la acción”. (Ricoy, 2006:17-18).

La razón de ser de los paradigmas es la de orientar el estudio de los fenómenos, en este sentido, el o los investigadores deben estar al amparo de teorías que le facilite la comprensión y búsqueda de respuestas a los problemas planteados. En educación, han cohabitado los interpretativos, los positivistas y los críticos, de una forma u otra, estos irradian e inciden en el campo investigativo, cada uno con sus técnicas y métodos que los identifican mediante los cuales manifiestan las ópticas de cada posición paradigmática.

Los paradigmas se atribuyen ciertas formas de guiar determinados métodos. Así, el positivismo recurre a métodos cuantitativos, ya que su objetivo es cuantificar y medir los fenómenos objeto de estudio.

En contraparte a esta problemática, se buscan otras perspectivas, por supuesto más cercana a lo humano, lo social que buscan favorecer la interpretación del mundo y el conjunto de sus significados individuales, hace su aparición el paradigma interpretativo que tiene como fin comprender las complejidades de los fenómenos sociales en su propio contexto y cotidianidad, por supuesto con una carga de subjetividad del investigador, ya que hace parte de ese contexto e interactúa con este. Este paradigma, no hace mediciones ni cuantifica, sino que comparte, indaga, busca información y describe desde las observaciones obtenidas con el uso de entrevistas y revisiones testimoniales que lo aproximan a la realidad circundante, llegando solo a lo comprensión e interpretación de los fenómenos.

No basta con todo lo anterior, se postula una forma que vaya más allá, que trascienda, que produzca modificaciones, creándose las condiciones para el surgimiento del paradigma sociocrítico, definido por Jiménez (2003:197) como: “una estrategia que el hombre se ha dado a sí mismo para no sólo describir, explicar, predecir (positivistas), interpretar y comprender (hermenéuticos) sino también para actuar y transformar ese mundo en aras de hacer al hombre y a su mundo más justo y libre”.

En esencia la teoría crítica, pretende trascender la interpretación y tributar de tal forma que genere cambios en las realidades de los estudios, como el caso de esta investigación que busca que las escuelas de los territorios ancestrales sean incluyentes en materia de etnoeducación y así poder preservar su legado histórico cultural.

3.2. Tipo de investigación

En concordancia con los anteriores postulados, esta investigación se ubica en los preceptos del tipo de la tradición cualitativa, referenciando los trabajos realizados al respecto por Paul Ricoeur, Edmund Husserl y Hans-Georg Gadamer. Optó por el enfoque cualitativo que incluye una serie de técnicas para producir información, pero además conlleva un modo de acceder a la interioridad de los sujetos y de las relaciones que estos establecen con la realidad social y con los otros sujetos que la integran. En este sentido es propio de este enfoque comprender en un nivel personal los motivos y las creencias que están detrás de las acciones de los actores sociales, (Taylor, Bogdan, 1986). Así, aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. La investigación cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando la diversidad y particularidad (Castro, 2011).

Los autores Blasco y Pérez (2007:25), señalan que los estudios de carácter cualitativos estudian las realidades en sus marcos naturales y se produce, interpretando fenómenos de según las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987), se refieren a la metodología cualitativa, como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Desde la perspectiva de estos autores, en el modelo de investigación cualitativa se puede distinguir algunas características:

- La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Los investigadores siguen un diseño de

investigación flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas.

- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran.
- Los investigadores cualitativos, son sensibles a los efectos que ellos mismos han creado sobre las personas que son objeto de su estudio. El investigador interactúa con los informantes de un modo natural y no intrusivo.
- Los investigadores cualitativos, tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Desde un punto de vista fenomenológico y para la investigación cualitativa, es esencial experimentar la realidad tal como otros la perciben. Siendo de esta manera que el investigador cualitativo se identifica con las personas que estudia para poder comprender cómo ven las cosas.
- El investigador cualitativo, aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. El investigador ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada da por sobrentendido, todo es un tema de investigación.
- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. No busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas las ve como a iguales.
- Los métodos cualitativos, son humanistas. Al estudiar a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad o en las organizaciones. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.
- El investigador cualitativo da énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho margen entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo

obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado trivial como para no ser estudiado.
- La investigación cualitativa es un arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al método en que intentan conducir sus estudios, es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador esclavo de un procedimiento o técnica.

Dentro de este enfoque, Taylor y Bogdan (1986), han reconocido una serie de atributos, dentro de los cuales está hacer un tratamiento holístico de la realidad social en donde los sujetos, escenarios y grupos son considerados como un todo en el que nada puede obviarse, ni darse por sobreentendido.

Castro (2011), En este marco, se asume que existen múltiples perspectivas y modos de comprender la realidad social, siendo todas estas valiosas, dado que no se pretende establecer una verdad o valoración final.

En este mismo sentido y en la opinión de Ricoy (2006):

“Este paradigma es introducido por la Escuela de Frankfurt en busca de una alternativa al positivista e interpretativo. Cuenta entre los autores representativos (ya clásicos): Horkheimer, Marcuse, Appel, Habermas, Giroux, Car, Kemmis y Freire.

Exigen del investigador, una constante reflexión acción-reflexión acción, implicando el compromiso del investigador/a desde la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación social. Esto implica un proceso de participación y colaboración desde la autorreflexión crítica en la acción”. (Ricoy, 2006:17-18).

3.3.Diseño de la Investigación

Se parte de la idea de tener claridad sobre el significado de lo que es investigación, que, según (Hernández et al., 2014, p. 4), “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”. Así, con esta precisión, el espectro del diseño de investigación se configura como el marco, el plan o la estrategia ideada para captar la información, que pudiera irse generando en la medida en que se vaya internando en el ámbito del grupo investigado, por esta razón este no debe ser fijo sino flexible, susceptible de modificaciones que le sean pertinentes.

En esta línea, Taylor y Bogdan (1987), manifiestan:

“Hasta que no entramos en el campo, no sabemos que preguntas hacer y cómo hacerlas. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los observadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconceitos específicos”. (Taylor y Bogdan, 1987:32).

En tal sentido, la captación de la información se realizará mediante la revisión documental de los PEI, en este caso los de nueve instituciones educativas ubicadas en los territorios ancestrales, así mismo se utilizará el grupo focal de forma intencionada, porque estará constituido por descendientes de la etnia Zenú, para obtener las impresiones de los miembros de esta comunidad, de igual forma, se realizarán entrevistas semiestructuradas que recayeron sobre algunas autoridades y miembros de instituciones educativas de los territorios ancestrales.

3.4.Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En el intento por ingresar a otras realidades, otros modos de vida con el propósito de captar y reunir información dentro de un contexto natural en donde se realiza la investigación se requieren poner en práctica algunas técnicas, Para esta investigación fue necesario recurrir a algunas como:

- **El Grupo Focal:** Para Canales (2006), El grupo focal tiene por objeto el análisis e interpretación de los sentidos de la acción –el sentido práctico

individual-. De lo que se trata es de reconstruir con el informante investigado todas las perspectivas comprensivas o interpretativas que el sujeto “computó” o supo, como obviada o explícitamente, al darse la situación o acción investigada (Canales, 2006: 279).

También, hace referencia a los grupos focales cuando manifiesta:

“Una pauta típica de grupo focal tiene la forma de un cuestionario abierto o de un temario. Para ello, descompone la acción objeto en múltiples dimensiones constituyentes. En conjunto, tales preguntas modelan una experiencia, al construir un conglomerado de posiciones de observación que, ocupadas por los participantes, posibilitan su reproducción testimonial del sentido típico de la acción. Es de señalarse que, en este caso, lo que ocurre es análogo a lo que pasa en una entrevista individual directiva”. (Canales, 2006: 281).

Una de las técnicas utilizadas en esta investigación fue el grupo focal, este estuvo integrado por ocho (8) personas descendientes de la etnia Zenú, con edades que oscilan entre 18 y 56 años, paritariamente masculino y femenino, luego de una preselección de 22 personas. Para tales efectos, se establecieron las categorías educación tradicional e identidad y educación étnica alrededor de las cuales oscilaron las discusiones previa introducción de la temática como aparece en el instrumento diseñado para la ocasión, que aparece en el formato N°2 (ver anexo 3), el cual fue socializado en la primera sesión del grupo focal, en donde las reflexiones giraron en torno a las consideraciones sobre si la escuela ¿debe enseñar más de su propia cultura e historia? ¿Cree que la enseñanza tradicional perjudica la conservación de su propia cultura? ¿Tiene interés en aprender cosas de su propia cultura e historia?

- **La entrevista con informantes claves:** Se recurrió a la técnica de la entrevista, la cual estuvo dirigida a dos docentes y un directivo. Ésta es considerada como un método antropológico. Se diseñó un guion de entrevistas con un corto cuestionario inherente a la problemática, al inicio se formularon preguntas tipo embudo (preguntas abiertas

y cerradas), de generales a específicas, para facilitar la descripción de los diversos elementos e ideas que van surgiendo y así poder lograr significados pertinentes en relación a la problemática planteada.

Para tales efectos, inicialmente se diseñó un guion de entrevistas el cual fue socializado en la primera sesión con cada entrevistado como aparece en el respectivo formato, que aquí se identifica como el anexo N°2. Posteriormente se aplicó el instrumento consistente en un cuestionario que aparece como formato N°1, anexo 1.

- **Diario de campo:** de igual forma, se utilizó como apoyo la técnica del diario de campo, donde se van registrando los datos que recolecta el investigador, se registraron las notas de campo de manera completa, precisa y detallada. Para ello se diseñó un formato de diario de campo. (ver anexo 15). La operatividad en forma eficaz y eficiente de este instrumento permitió el registro minucioso de las explicaciones y percepciones captadas en todo el proceso investigativo, evidenciando su utilidad y versatilidad no solo para recoger información sino también como elemento de análisis y rigor de la investigación.

3.5. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación

Este aspecto está relacionado con la población objeto de estudio, que pueden ser una comunidad, individuos u objetos, como lo define Jaqueline Hurtado de Barrera (2000) quien resalta que:

"La unidad de estudio se refiere al contexto, al ser o entidad poseedores de las características, evento, cualidad o variable, que se desea estudiar, una unidad de estudio puede ser una persona, un objeto, un grupo, una extensión geográfica, una institución entre otras". (Hurtado de Barrera 2000: 46).

Para esta investigación, la unidad de estudio está constituida por 9 instituciones educativas, I.E. la Poza, I.E. Kilometro Doce, I.E. Guasimal, I.E. San Isidro, I.E. Buenos aires, I.E. Nueva Lucia, I.E Francisco José de Caldas, I.E Santafé y La I. E. San Pedro Claver, ubicadas en territorios ancestrales, cuyos proyectos educativos institucionales serán objeto de revisión y análisis. Así mismo, serán sujetos de la investigación miembros de la comunidad educativa

(docentes y directivos) y habitantes pertenecientes a las comunidades ubicadas en los territorios ancestrales Zenú.

3.5.1. Descripción del Escenario de Investigación

Se consideran territorios ancestrales, todos aquellos territorios que durante la época precolombina y época hispánica estuvieron ocupados por el grupo poblacional Zenú, que luego y por diferentes motivos estos territorios fueron expropiados a través de distintos mecanismos legales e ilegales, de tal manera que estos territorios pasaron a conformar la frontera agrícola y ganadera de las elites terratenientes locales.

Todos estos territorios hoy conforman las zonas rurales del departamento de Córdoba, distantes de centros poblados de difícil acceso. En su mayoría son veredas aledañas a ríos como el Sinú, arroyos como El Vuelto y complejos fluvio lacustres o ciénagas como Grande del Bajo Sinú, Betancí y Ayapel, que en el pasado fueron epicentro del desarrollo de la cultura Zenú.

Actualmente, la gran mayoría de estos poblados se encuentran ubicados cerca de complejos lagunares, y como producto de la expropiación muchos de estos pueblos, se encuentran en muchos casos emplazados sobre terrenos históricos de estos cuerpos de agua, es decir no solo están ubicados a orillas de las ciénagas, sino que han ocupado espacio de esta, situación que se evidencia durante la época de invierno en donde producto de su dinámica de las aguas, estas buscan recuperar su espacio, este fenómeno ha llevado a estas comunidades a construir unas viviendas de diseño palafítico y así evitar el efecto de las inundaciones, de tal forma, que han aprendido históricamente a vivir en estas condiciones en una estrecha relación con el agua como lo hicieron sus antepasados. La comunidad de los descendientes de los zenúes, son herederos de esa cultura anfibia como se les conoce, al respecto Orlando Fals Borda, en su Historia doble de la Costa (1980), manifiesta:

“Concretamente, la cultura anfibia contiene elementos ideológicos y articula expresiones psicosociales, actitudes, prejuicios, supersticiones y leyendas que tienen que ver con los ríos, caños, barrancos, laderas, playones, ciénagas y selvas pluviales; incluye instituciones afectadas por la estructura ecológica y la base económica del trópico, como el poblamiento lineal por las corrientes

de agua, las formas y medios de explotación de los recursos naturales, y algunas pautas especiales de tenencia de tierras”.(Fals Borda, 1980:21B).

En la actualidad, estas comunidades conservan en gran parte de los elementos de la cultura fundacional como la vivienda (ver figura 6), actividades económicas que giran alrededor de la pesca artesanal, la alfarería y la cestería, la gastronomía, sistemas productivos agrícolas apegados a la tradición indígena como siembra de maíz, yuca ahuyama, plantas medicinales entre otros, y algunos sistemas de creencias, valores y tradiciones transmitidas a través de la oralidad.



Figura 6. Vivienda de pescadores aledaña a la ciénega Grande del Bajo Sinú. Momil, octubre de 2021. Técnica digital. Archivo del autor.

Las instituciones educativas se encuentran dispersas en todas las áreas rurales, conformadas por una sede principal ubicado en el centro poblado más habitado que ofrece transición, básica primaria, básica secundaria y media, mientras que en los centros poblados de menor densidad poblacional funcionan sedes alternas que solo ofrecen transición y primaria bajo la modalidad de multigrado. Este es el caso de la Institución educativa La Poza, ubicada en los territorios ancestrales distante unos 10 kilómetros de la ciénega de Betancí, la cual hace parte de la muestra de instituciones incluidas en esta investigación que será tomada como ejemplo. Esta institución, posee una planta de personal que cuenta con 2 directivos docentes 1 secretaria y 23 profesores que están distribuidos en cuatro sedes que son La Poza sede principal donde funciona transición, primaria y bachillerato y 3 subsedes ubicadas en la vereda El Socorro, vereda Manchego y vereda León Medio donde solo se ofrece primaria. Discriminados de la siguiente manera:

Cuadro 4. Personal administrativo

CUERPO ADMINISTRATIVO			
CARGO	Hombres	Mujeres	Total
Rector	1	0	1
Coordinador	1	0	1
Secretaria	0	1	1
Total	2	0	3

Fuente: Elaboración propia (2022).

Cuadro 5. Personal docente sede principal

SEDE PRINCIPAL LA POZA			
CUERPO DOCENTE			
AREA	Hombres	Mujeres	Total
Ciencias Sociales	2	0	2
Ciencias naturales	1	1	2
Matemáticas	2	0	2
Lengua Castellana	1	1	2
Educación Física	1	0	1
Inglés	0	2	2
Ética	0	1	1
Informática	0	1	1
Primaria	2	2	4
Total	8	7	17

Fuente: Elaboración propia (2022).

Cuadro 6. Personal docente sede Manchego

SEDE MANCHEGO			
CUERPO DOCENTE			
AREA	Hombres	Mujeres	Total
Primaria	1	1	2
Total	1	1	2

Fuente: Elaboración propia (2022).

Cuadro 7. Personal docente sede El Socorro

SEDE EL SOCORRO			
CUERPO DOCENTE			
AREA	Hombres	Mujeres	Total
Primaria	1	1	2
Total	1	1	2

Fuente: Elaboración propia (2022).

Cuadro 8. *Personal docente sede León Medio*

SEDE EL LEON MEDIO			
AREA	Hombres	Mujeres	Total
Primaria	1	1	2
Total	1	1	2

Fuente: Elaboración propia (2022).

Cuadro 9. *Número de estudiantes de la I.E. Año 2022*

INSTITUCION EDUCATIVA LA POZA			
ESTUDIANTES DE 0° – 11°			
GRADOS	Hombres	Mujeres	Total
0°	9	12	21
1°	19	17	36
2°	28	20	48
3°	24	28	52
4°	18	25	43
5°	17	18	35
6°	31	25	56
7°	17	19	36
8°	18	22	40
9°	24	20	44
10°	17	18	35
11°	9	10	19
Total	231	234	465

Fuente: Elaboración propia (2022).

3.5.2. Descripción de los Informantes Clave

Según Martínez (2006), expresa que los informantes se componen de todos los elementos que van a ser estudiados y a quienes podrá ser generalizados los resultados de la investigación, una vez concluida la misma. Se evidencia en lo expuesto por el autor, el papel fundamental que ejercen los informantes claves en la investigación. Para este estudio se seleccionaron tres (3) informantes, dos docentes, por un lado, la maestra de básica primaria maría puentes Coavas, de la institución Francisco José de Caldas y el profesor de ciencias sociales de la institución educativa San Pedro Claver Julio cumplido Socarrás, ambas instituciones de carácter oficial mixto. Así mismo un directivo que fue el secretario de educación municipal de Momil Liliana Núñez, municipio ubicado en uno de los epicentros de la cultura Zenú.

Los elementos de juicio que se tuvieron en cuenta para ser seleccionados por el investigador fueron los siguientes:

- Docentes con experiencia en el área de conocimientos.
- Personal con más diez años de experiencia en el ámbito educativo.
- Docentes con experiencia en instituciones públicas.
- Docentes nativos de los territorios ancestrales.
- Docentes que laboran en instituciones educativas en territorios ancestrales.
- Disposición a colaborar en el desarrollo de la investigación.

3.6. Procedimiento para recolección de datos

La recolección de datos es la piedra angular de toda investigación ya sea de carácter cuantitativa, cualitativa o mixta. Para la investigación cualitativa este episodio del proceso investigativo el cual recae sobre humanos y comunidades permite realizar un acopio de información que será sometida a un riguroso análisis que dará respuesta a cerca de lo indagado. En este sentido, Hernández-Sampieri (2018), dice:

“Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento”. (Hernández-Sampieri, et al. 2018:396-397).

3.6.1. Método de Recolección de Datos

Son diversos los métodos y técnicas para la recolección de los datos, entendido datos como ese conjunto de situaciones, símbolos, cifras, lugares y circunstancias que se obtiene de diferentes fuentes a cerca de lo indagado, por tal razón lo obtenido es el ingrediente más importante de la investigación, pero a la vez el más sensible.

La predilección por uno u otro método está supeditado básicamente a la esencia de los objetivos planteados. Esto indica que para una investigación hay que ser selectivos a la hora de realizar el diseño y construcción del instrumento o los instrumentos y técnicas pertinentes.

Para efectos de esta investigación, se recurrirá a métodos cualitativos dado que no requiere cálculos matemáticos o series numéricas. Estas técnicas se sustentan en lo empírico, interpretaciones y sensaciones. En este sentido, Hurtado (2010), dice:

“Según el proceso utilizado para obtener la información, las técnicas se clasifican en: observación (ver, experimentar), encuesta y entrevista (preguntar), revisión documental (leer), y sesiones en profundidad (utiliza combinaciones de los procesos anteriores y están más orientadas a guiar la participación). Con base en el área o disciplina donde se aplican, pueden ser técnicas sociométricas, edumétricas, econométricas, psicométricas, entre otras”. (Hurtado, 2010:771).

Los métodos usados durante este proceso investigativo son los siguientes:

La entrevista: dirigida a dos docentes y un directivo. Esta es considerada como un método antropológico. Se diseña un guion de entrevistas con un corto cuestionario inherente a la problemática, al inicio se formularon preguntas tipo embudo (preguntas abiertas y cerradas), de generales a específicas, para facilitar la descripción de los diversos elementos e ideas que van surgiendo y así poder lograr significados pertinentes en relación a la problemática planteada.

El grupo focal: integrado por ocho individuos descendientes de la etnia Zenú, con edades que oscilan entre 18 y 56 años, paritariamente masculino y femenino como aparece el formato 2, anexo 3, en donde las reflexiones giraron en torno a las consideraciones sobre si la escuela ¿debe enseñar más de su propia cultura e historia? ¿Cree que la enseñanza tradicional perjudica la conservación de su propia cultura? ¿Tiene interés en aprender cosas de su propia cultura e historia?

3.6.2. Técnica de Recolección de Datos

La técnica para recolección de datos, será la técnica documental o examen de documentos, el grupo focal, el dialogo de carácter personal con integrantes y con quienes integran cargos de autoridad en la comunidad haciendo uso de la entrevista semi estructurada.

El grupo focal, es una herramienta importante cuando la investigación necesita que se den procesos de dialogo, interacción y discusión, a cerca de alguna temática propuesta por el investigador. Se convierte en una participación dirigida y consiente. Con esto se busca obtener respuestas interactivas entre los participantes respecto a problemáticas inherentes a la comunidad objeto de estudio. El objetivo de esta técnica en la investigación social, es obtener información acerca conocimientos, costumbres, creencias y experiencias las cuales no podrían conocerse con suficiente profundidad, a través de otras técnicas. La técnica de Grupo Focal, es una discusión estructurada sobre un tema determinado puesto en discusión.

En tal sentido, Canales (2006), manifiesta que:

“Una pauta típica de grupo focal tiene la forma de un cuestionario abierto o de un temario. Para ello, descompone la acción objeto en múltiples dimensiones constituyentes. En conjunto, tales preguntas modelan una experiencia, al construir un conglomerado de posiciones de observación que, ocupadas por los participantes, posibilitan su reproducción testimonial del sentido típico de la acción. Es de señalarse que, en este caso, lo que ocurre es análogo a lo que pasa en una entrevista individual directiva”. (Canales, 2006:281).

Indistintamente, se realizarán entrevistas en profundidad a integrantes de las instituciones educativas, como docentes y directivos establecidos en los territorios tradicionales de la etnia. Sobre ellos recaerá una entrevista basada en unas interrogantes de carácter intencionado a acorde con el acervo histórico cultural de etnia Zenú, educación y etnoeducación.

En esta línea, Taylor, Bogdan (1986), manifiesta que:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor, Bogdan, 1986:101).

De igual forma, Benney y Hughes (1970), consideran que la entrevista es la “herramienta de excavar” favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales.

Según Ruíz (2012), la segunda gran técnica de investigación cualitativa, viene representada por la entrevista en profundidad, que no es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales.

Gáinza (2006), La entrevista en profundidad puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable.

De igual manera, se recurrirá a la revisión documental o examen de documentos entendida esta según Cerda (2000), como “las fuentes cuya consulta o estudio permite obtener información”. En este caso se revisaron nueve (9) Proyectos Educativos Institucionales PEI de algunas instituciones educativas focalizadas en territorios ancestrales, (ver anexos 4-12)

3.6.3. *Diseño y Descripción del Instrumento*

Como objetivo se propuso diseñar una serie de interrogantes que buscaban registrar de manera puntual la percepción que tenían algunos miembros de la comunidad educativa, ubicada en los territorios ancestrales a cerca de la inclusión de la enseñanza étnica en las instituciones educativas de estos territorios, así mismo se buscó conocer su grado de aceptación de la enseñanza diferenciada. La recopilación de esta información se realizó a través de una entrevista semiestructurada por medio de un cuestionario integrado por preguntas abiertas y cerradas, relacionadas con el objeto de estudio propuesto.

El instrumento, está constituido por un cuestionario conformado por seis preguntas básicas que evalúan el estado de la inclusión de la enseñanza étnica y su pertinencia o no en los territorios ancestrales.

3.6.4. *Validez del Instrumento de Investigación*

Los instrumentos de esta investigación fueron sometidos a un proceso de validación por parte de la Doctora en Educación Yanina Nieto Miranda y el sociólogo Juan Cuadros Vellojin, quienes emitieron su juicio de validación apoyados, en el formato de validación de instrumentos diseñado para esta eventualidad que aparece como anexo 16. En esta ficha de chequeo de validación, aparecen como criterios de validación la confiabilidad, la pertinencia, la solidez y la objetividad, sobre los cuales recaerá su valoración teniendo en cuenta la escala de valores de referencia del formato en mención.

Para el caso de las investigaciones con enfoque cualitativo, el valor de la validez y la confiabilidad de los instrumentos se genera durante el efectivo proceso cuyo carácter es por supuesto crítico y que se evidencia durante toda la operatividad del proceso metodológico cualitativo en todas sus etapas de captación de la información, que según Martínez Miguel (2006), son:

“La categorización, de estructuración, de contrastación y de teorización, y, de una manera especial, en los criterios de evaluación de los resultados o estructuras teóricas como objetivo final de la investigación. Así mismo señala,

que una investigación tendrá un alto nivel de validez en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada”. (Martínez, 2006:140-142).

Con relación a este aspecto el mismo autor, especifica que para que se dé una buena validez interna, hay que prestar atención a los siguientes aspectos:

a) Estar pendiente de que no se dé un cambio notable entre el principio y el fin de la investigación, por lo que debe recoger y cotejar la información en diferentes momentos del proceso.

b) evaluar hasta qué punto la realidad observada no sean modificadas por la posición, el estatus y el rol que el investigador ha asumido dentro del grupo.

c) Al seleccionar la muestra de informantes, esta represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios, por lo que se debe elegir las personas más capacitadas y fidedignas.

Haciendo referencia a la confiabilidad indica, que según el concepto: una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro; pero que en las ciencias humanas es prácticamente imposible reproducir las condiciones exactas en que un comportamiento y su estudio tuvieron lugar. Debido a ello, la confiabilidad de estos estudios se logra usando procedimientos rigurosos y sistemáticos.

En pertinente mencionar, que, durante esta investigación, se buscó ejecutar de forma sistemática los diversos procesos así: se llevó un registro riguroso en el diario de campo, para así identificar cambios en las narrativas de los sujetos objeto de estudio; se realizó una escogencia intencionada de los informantes claves con las más altas calidades de visión y postura frente al problema y a las realidades evidenciadas.

Una vez recopilada la información, acto seguido fue la interpretación, para su ejecución se implementó el procedimiento propuesto por Martínez, (2010:264), que se divide en cuatro etapas: categorización, estructuración, contrastación y teorización.

Para la categorización, se procedió a la transcripción de la información surgida de las entrevistas, fraccionando, las ideas más significativas de cada categoría, clasificando y conceptualizando.

El momento de estructuración, se enfocó en la interpretación de los significados y teorías implícitas moldeadas por cada uno de los informantes claves, estableciendo puntos de coincidencia y estableciendo un orden jerárquico de manera similar y globalizante, así de esta forma ofrecer congruencia y rigurosidad a las posturas individuales basadas en las vivencias, el conocimiento empírico, herencia, tradición oral, concepciones, creencias, sistemas de valores, así de esta forma proporcionar una construcción dialéctica permanente que tribute a una perspectiva respetuosa de la diferencia, innovadora y globalizante, desde lo tradicional y local.

El momento de la contrastación, tiene por objeto establecer relaciones y contrastes de los resultados con los del marco referencial, con los informantes claves y el investigador, así de esta forma se pueden percibir las diferentes perspectivas de la problemática y explicar de una forma sencilla la complejidad de los significados de la esta. Para la ejecución del procedimiento de comparar y contrastar, se recurrió a la triangulación incorporando los hallazgos en una narrativa consecuente, acorde y lógica para así con nuevos elementos significativos originar un nuevo constructo de lo que sería una potencial teorización sobre el problema que enfrenta la conservación del sistema de valores, principios, creencias, narrativas y en general el mantenimiento de acervo del legado histórico cultural las comunidades descendientes de pueblo Zenú.

3.6.5. Aspectos éticos de la Investigación

En el proceso investigativo, se llega al punto en el cual se irrumpe en un escenario, la investigación abierta, podría generar cierta prevención en la comunidad o grupo que se estudia, debido a que en cierta forma se internaliza en su modo de vida y esto deja ver al investigador posturas diversas sobre un mismo tema en un grupo, a lo que en todo caso el investigador debe hacer acopio de su objetividad para poder captar todas las impresiones y sentimientos que pudieran aflorar en este proceso. Por tal razón la información obtenida se debe comentar en medio de datos generales con total discreción, sin entrar en detalles individuales que atenten contra el principio de intimidad y de la privacidad como lo expresan Taylor y Bogdan, (1986):

“El ingreso en un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes ni exponerlos a perjuicios ni interferir en sus actividades. Una vez en el campo, tratamos de establecer rapport con ellos, un cierto nivel de confianza y disposición abierta, y de ser aceptados como personas que no abren juicio ni son amenazantes”. (Taylor y Bogdan, 1986: 94).

3.6.6. Fiabilidad de los instrumentos

La fiabilidad de un instrumento es el grado de confianza que este da la investigación, es la forma de aseverar que cualquier instrumento utilizado una vez aplicado, brinde los mismos resultados es decir sea probado, idóneo y óptimo. Su confiabilidad es una propiedad técnica que evoca utilidad, pero sobre todo calidad a momento de recoger información. En relación con esto, Hurtado (2010), plantea:

“Un constructo es un concepto. Por lo tanto, la validez de constructo intenta determinar en qué medida un instrumento mide el evento en términos de la manera como éste se conceptualiza y en relación con la teoría que sustenta la investigación. Parte del principio de que el investigador, cuando formula su pregunta de investigación y delimita su tema, atiende a cierta concepción de la

realidad basada en conceptos de los eventos que pretende estudiar. Estos conceptos, que en realidad son abstracciones del investigador o de un grupo de teóricos, se denominan constructos (Nunnally, 1987). Un instrumento tiene validez de constructo cuando sus ítems están en correspondencia con las sinergias o dimensiones y con los indicios que se derivan del concepto del evento que se pretende medir”. (Hurtado 2010: 790-791).

3.7. Consideraciones éticas

Esta investigación se llevó a cabo con la firme convicción de la consideración por la diferencia y basada en los principios de igualdad y respeto por la dignidad de los miembros de los descendientes de la etnia Zenú, pobladores de los territorios ancestrales, y sobre todo consientes de la protección de los derechos de los sujetos de estudio.

Toda la operatividad de la investigación estuvo orientada a garantizar siempre la transparencia y la debida información al participante de manera detallada con antelación de conforme a su dignidad como miembros de la etnia Zenú, dando su consentimiento para socializar lo dialogado y surgido de este estudio.

Para el desarrollo y ejecución del presente proyecto, se presentaron los permisos necesarios a las instituciones educativas para solicitar y revisar sus PEI, para ingresar a algunas comunidades indígenas (ver solicitud de permiso anexo 13), para que tengan conocimiento de la investigación a realizar.

El total de la información suministrada por los participantes sólo fue empleado para alcanzar los objetivos de la investigación.

3.7.1. Criterios de confidencialidad

Un estricto tratamiento ético requiere, ante todo una comunicación transparente y sincera con los participantes o miembros de la comunidad de estudio, esto en lo referente a situación o problemática a abordar y en especial el uso y fines de los datos que le sean suministrados al investigador. Para estos efectos, será importante tener en cuenta principios el respeto por la confidencialidad, es decir proceder a la divulgación hasta los límites establecidos por el

informante y la información proporcionada, así mismo, la divulgación debe darse de forma global o general de tal manera que no afecte la identidad de las fuentes. En este sentido es necesario tener el consentimiento para visitar, hablar, discutir y publicar los ítems relacionados con la investigación, dando un carácter de legalidad. Todo esto sin que el investigador entre en conflicto de intereses con la comunidad por los resultados que desee obtener y se apegue realmente a lo que arroje la investigación. Como lo proponen Baxter et al; 2000:

“Confidencialidad, tener algo claro hasta donde se pueden divulgar algunos datos y proceder en consecuencia. Anonimato, si así es exigido por el informante o por la investigación misma, se debe preservar la identidad, evitando toda pista. Legalidad, se debe seguir los conductos regulares o contar con los permisos, cuando sea necesario. La legalidad también tiene que ver con dar los créditos y referencias estrictas y respetar la propiedad intelectual. Profesionalismo, las conductas del investigador se han de acoplar a las exigencias y normas profesionales, según el campo en que se realiza la investigación”. (Baxter et al; 2000:201).

3.7.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado

El consentimiento informado, es una anuencia mediante la cual una persona o grupo de personas, comunidad o institución permite hacer parte de un proceso de investigación y acepta su vez la socialización y publicación de los resultados previo conocimiento de los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que pudieran surgir.

En el caso de las comunidades, se recurrió a una carta de solicitud de visita denominada en esta investigación como carta de consentimiento, la cual aparece como anexo 16. Esta solicitud, fue aceptada a plenitud luego de explicar verbalmente los beneficios que podía generarse a partir de esta investigación. En este sentido, se procedió a la firma de por parte de las personas que dieron su beneplácito para hacer parte de la investigación, como aparece en el anexo 18 de este documento.

Para tener acceso a los PEI, se hizo un abordaje a los rectores de las instituciones educativas que hicieron parte de la investigación previa concertación de citas. Posteriormente se realizó la petición de los documentos de forma escrita que permitieron la obtención finalmente de estos documentos vía correo electrónico. Por ser instituciones públicas, todos los ciudadanos pueden solicitar estos documentos y tener acceso a copias de estos amparados en la Ley 57 de 1985. Capítulo II Acceso ciudadano a los documentos, artículo 12.

Toda persona tiene derecho a consultar los documentos que reposen en las oficinas públicas y a que se le expida copia de los mismos, siempre que dichos documentos no tengan carácter reservado conforme a la Constitución o la ley, o no hagan relación a la defensa o seguridad nacional.

De igual forma, lo establece la constitución política de Colombia en su Artículo 74. "Todas las personas tienen derecho a acceder a los documentos públicos salvo los casos que establezca la ley".

A su vez, se pudo salvar este obstáculo y finalmente poder obtener los documentos y realizar su respectiva revisión.

Para el ingreso a las comunidades y poder hacer indagaciones en estas como en el caso de algunos resguardos, barrios entre otros, fue necesario solicitar y explicar por escrito la naturaleza de la visita, la necesidad del dialogo con algunos de sus miembros y la finalidad de la investigación.

3.7.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

Las comunidades descendientes de la etnia Zenú, que habitan los territorios ancestrales, se podrían verse beneficiadas potencialmente en un futuro a través las instituciones educativas ubicadas en estos territorios ya que a partir de esta investigación se lograra sensibilizar a la comunidad educativa y a las instituciones educativas para que estas implementen la inclusión étnica en sus planes curriculares y de esta manera contribuir a la salvaguarda del acervo del legado histórico cultural del pueblo de los zenúes y desarrollar unas relaciones de interculturalidad en un contexto globalizado.

3.8. Proceso de presentación de los datos

La formación educativa que se les ha ofertado típicamente y que se les sigue ofertado actualmente a los miembros de la etnia Zenú de Córdoba, con pocas excepciones como la de la institución Educativa Álvaro Ulcue Chocue en Tuchín, en su gran proporción es la educación occidental, estandarizada que ofrece el Estado; en esta se imparten los conocimientos orientados a través de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, que son el alma y espíritu de la educación occidental, refrendada con el ingreso de Colombia al selecto club de la OCDE.

Para estos efectos fue posible detectar, que en las escuelas públicas ubicadas en los territorios ancestrales de las comunidades de población descendientes de la etnia Zenú, se evidenciaron en los planes de estudio y en los PEI (Proyecto Educativo Institucional) de estas instituciones educativas de los municipios de identidad étnica, que estos no presentan la tipología de inclusión en lo relacionado con la educación diferenciada, aunque en algunas situaciones se plantea lo étnico, como el caso de la visión del PEI de la Institución Educativa San Pedro Claver de Momil que dice en síntesis (ver identificación de la I.E. anexo 4): dice que estará prepara para el año 2020 para consolidar procesos etnoeducativos dando un lugar y valor importante a la identidad cultural de su alumnado. Cursa el año 2022, y es evidente que en la práctica lo referente a identidad cultural no se cumple como se pudo constatar con la comunidad educativa mediante entrevista con algunos de sus miembros.

Al respecto, las personas que permitieron su entrevista, opinaron que los colegios no manifiestan preocupación alguna por la transmisión de conocimientos a cerca de su historia y de su cultura ancestral, por su parte otros en menor proporción manifiesta que la escuela si se preocupa por la enseñanza de la historia y la cultura propia, y en los pocas situaciones en que esto se presenta es por determinación de ciertos profesores desde sus áreas del conocimiento, más no porque sea algo institucional.

Igual situación, presenta la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Momil que en la visión de su PEI dice resumidamente al respecto (ver identificación de la I.E. anexo 5): que serán formadores de personas defensores de su legado cultural, pero la opinión de la comunidad dista de la propuesta de guardianes de la herencia cultural, es una apuesta fallida ya que poco o nada de esto se materializa.

Lo antes expuesto, se pudo verificar a través de la revisión de los planes de estudio de la institución Educativa Francisco José de Caldas, una de las dos más importantes del municipio de Momil, dejando como hallazgo que esta institución solo se centra en impartir las áreas obligatorias y optativas que dicta el mandato de la ley general de educación, el asunto es que no se hace el abordaje de los temas culturales e históricos de la etnia desde ninguna área. Esto se pudo evidenciar mediante la revisión de la malla curricular de Ciencias Sociales, desde la cual se presumiría que por afinidad se abordaría lo cultural y lo histórico, dando como resultado la ausencia del énfasis de lo histórico cultural.

Al mismo tiempo, se seleccionó la malla curricular de grado 7° en donde se desarrolla el núcleo temático referente a los pueblos de América, evidenciándose que estas mallas curriculares no enfatizan en la temática Zenú de manera particular, más bien su objetivo es desarrollar unos contenidos universales que son excluyentes con lo local, lo regional y la cultura propia, y que poco o nada aportan a la población étnica en materia de preservación de su acervo histórico cultural.

Lo expresado anteriormente, fue sostenido enfáticamente por los integrantes de la comunidad en los encuentros llevados a cabo, poniendo en consideración que la enseñanza no se debe basar solo en las culturas e historia occidental, sino que además hay que reforzar la cultura e historia propias, llegando a aseverar que la culpa de la pérdida de gran parte de la identidad cultural es la consecuencia de la instauración de la educación estandarizada y occidentalizada. Por tal razón, en el imaginario de la comunidad existe la idea de preservar lo propio, lo local sin ir en contravía de la educación occidental estandarizada.

A través de la comunicación personal, la entrevista sostenida con el maestro Julio Cumplido Socarrás (ver guion entrevista y formato entrevista anexo 1 y 2), profesor de la institución educativa San Pedro Claver, en el área de Ciencias Sociales, dejó claro que “a pesar de estar contemplado en el PEI, el componente étnico, histórico y cultural, no es abordado de manera institucional de forma específica ni de forma transversal, salvo algunas excepciones de docentes como él quienes particularmente, por sentido de pertenencia local, interés académico y propia iniciativa, en algunas eventualidades, hacen el abordaje de ejes temáticos relacionados con este grupo étnico recreando apartes de su historia”. Manifiesta además que “ha sido la falta de compromiso por parte de las directivas de las instituciones la que no ha permitido implementar la educación étnica y suelen generalmente dejarlo a criterio

del docente y no tiene el carácter imperativo y mucho menos el respaldo institucional que sea garante de su puesta en escena”.

La maestra de básica primaria, de la institución Francisco José de Caldas, María Puentes Coavas (ver guion entrevista y formato entrevista anexo 1 y 2), en entrevista concedida al autor, considera que “no apoya la exclusión de la enseñanza de la historia y cultura propia, considera que este proceso de enseñanza de la historia y cultura propia debe iniciarse desde la primaria sin dejar de lado los demás áreas del conocimiento, proponiendo integrar lo étnico a los planes de estudio actuales en todas las asignaturas de tal manera que se pueda hacer una transmisión de conocimiento en el marco de la transversalidad ”.

Lo institucional, generalmente queda vislumbrado como postura de carácter instrumental, que surge como tema en campañas electorales como mecanismo para atraer votantes afines a estas luchas, los miembros de la comunidad étnica de Momil, convergen en que son las instituciones educativas las llamadas a transmitir los elementos identitarios de la cultura Zenú, tos su acervo histórico cultural, en ese sentido hay un gran interés por parte de estos de preservar su legado histórico cultural, que a su modo de ver seria aunar voluntades y reestructurar los planes de estudio, teniendo como soporte la estrategia de la etnoeducación como un instrumento apoyado y aceptado por la comunidad.

En este orden de ideas, con relación a lo anterior se revisaron los PEI de otras instituciones educativas ubicadas en zonas rurales de otras regiones de territorios ancestrales de la cultura Zenú en Córdoba tales como, I.E. La Poza, I.E Kilómetro 12, I.E. Buenos Aires, I.E. Guasimal, I.E. Santafé, I.E. Nueva Lucia y I.E. San Isidro. Estas instituciones arrojaron los siguientes hallazgos al estudiar la visión de sus PEI. Cabe anotar que los PEI son la carta de navegación de toda institución, es su marco legal institucional, su hoja de ruta.

La Institución Educativa Santafé, ubicada en la vereda de su mismo nombre y perteneciente al corregimiento de Tres Palmas ubicado al Sur del municipio de Montería, que hace parte de los territorios ancestrales de los zenúes, manifiesta en su visión institucional lo siguiente (ver identificación de la I.E. anexo 6): “La Institución Educativo Santa Fe, al año 2020 será reconocida a nivel regional y nacional por la consolidación de sus procesos académicos a través de la apropiación del modelo y enfoque pedagógico, el fortalecimiento de los valores y los buenos resultados en la pruebas externas; contar con espacios y recursos que permitan consolidar los proyectos productivos y una mayor interacción con la comunidad

educativa; actuar como líderes sociales y ambientales de nuestro entorno y contar con alianzas estratégicas de fortalecimiento con otras instituciones”. Se observa entonces que esta institución excluye la parte relacionada con el componente étnico Zenú, este no es considerado en este documento.

Institución Educativa Buenos Aires, ubicada en el corregimiento de Buenos Aires en el municipio de Montería establece en su visión institucional (ver identificación de la I.E. anexo 7): “Para el año 2020 la Institución Educativa Buenos Aires, tendrá consolidada su formación en Competencias Básicas, Ciudadanas y Laborales para que sus egresados puedan afrontar metas que le permitan desenvolverse de mejor manera en la vida”.

Institución Educativa Guasimal, ubicada en el corregimiento del mismo nombre propone en su visión institucional (ver identificación de la I.E. anexo 8): “La institución educativa Guasimal en el año 2020, será un establecimiento educativo líder en el sector rural de Montería, con énfasis en prácticas agropecuarias y emprendimiento”.

Institución educativa Kilometro Doce, ubicada en la zona rural del corregimiento del mismo nombre establece en su visión institucional (ver identificación de la I.E. anexo 9): “Ser una Institución líder para el año 2020 en la formación integral de niños, niñas y jóvenes de la región, reconocida por su alto nivel académico, con fortalecimiento de la lengua extranjera y su inserción al mercado laboral y educación superior, apoyados en programas de articulación y modelos flexibles”.

Institución Educativa La Poza, ubicada en la vereda de su mismo nombre, perteneciente al corregimiento de San Anterito, que manifiesta en su visión institucional (ver identificación de la I.E. anexo 10): “Para el año 2020 La Institución Educativa La Poza será altamente reconocida en el municipio de Montería y en la comunidad en general como una institución oficial de carácter académico-social, que ofrece un servicio educativo de calidad, formadora de personas integrales, líderes y competentes en el desarrollo de procesos productivos enfocados hacia el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sistemático de su comunidad”.

Institución Educativa Nueva Lucía, ubicada en el corregimiento del mismo nombre, manifiesta en su visión institucional (ver identificación de la I.E. anexo 11): “La Institución Educativa Nueva Lucía para el año 2020 ofrecerá un servicio educativo de alta calidad en los niveles de preescolar básica y media y educación para jóvenes y adultos (SER HUMANO),

acorde con los referentes ministeriales, haciendo usos de los recursos y ayudas académicas ofrecidas por el MEN; logrando la integración con el Sena en los programas técnicos productivos, conservando los convenios con las instituciones de educación técnica y superior, propendiendo a la continuidad de la educación de nuestros estudiantes, ahondando esfuerzos por mantener un equipo de profesionales de la educación competentes y actualizados en los procesos de enseñanza”.

Institución Educativa San Isidro, ubicada en el corregimiento del mismo nombre, manifiesta en su visión institucional (ver identificación de la I.E. anexo 12): “La Institución Educativa San Isidro para el año 2018 ofrecerá un servicio público con calidad, ampliación en la cobertura, eficiencia, inclusión y liderazgo en la formación de personas integrales, conocedoras de la ciencia y la tecnología con alto desempeño en las competencias básicas, ciudadanas, laborales y afectivas, que generen cambios en la estructura socio-política, económica y cultural de su región, departamento y país; para lo cual cuenta con equipo humano capacitado, idóneo, responsable y con alto sentido de pertenencia”.

La conclusión que se evidenció luego de haber revidado estos documentos dio como resultado un mismo denominador común, las escuelas que hicieron parte de carecen de un derrotero que indique la implementación de una educación étnica de carácter inclusivo, pese a encontrarse establecidas en territorios tradicionales de la etnia Zenú, esto quita la oportunidad a estos grupos de saber más y conservar su herencia histórico cultural.

Cuadro 10. Número de PEI sometidos a revisión documental según inclusión étnica

N°	NOMBRE DE LA INSTIUCION EDUCATIVA	INCLUSION ETNICA EN SU PEI			
		SI	NO	TOTAL	
1	I.E. Francisco José de Caldas	X		1	
2	I.E. San Pedro Claver	X		1	
3	I.E. Santafé		X	1	
4	I.E. Kilómetro Doce		X	1	
5	I.E. Guasimal		X	1	
6	I.E. San Isidro		X	1	
7	I.E. Nueva Lucia		X	1	
8	I.E. La Poza		X	1	
9	I.E. Buenos Aires		X	1	
	TOTAL	2	22%	7	78%
				9	

Fuente: Elaboración propia (2021).

El análisis de los PEI, sin ser determinante, permitió obtener de su información, una perspectiva significativa del estado de la inclusión étnica en estos. Se revisaron nueve PEI correspondientes a nueve instituciones ubicadas en territorios ancestrales, el 78% corresponde al número de instituciones que evidencian exclusión étnica y 22% equivale al número de instituciones que son incluyentes en teoría en cuanto a política étnica y de identidad cultural. (Ver cuadro 10).

A partir de lo anterior, se plantea entonces un interrogante ¿la falta de compromiso de las instituciones educativas pone en riesgo la identidad cultural del pueblo Zenú? Pero ¿qué es la identidad? Respecto a este último, se han construido muchos conceptos, entre ellos se encuentra el desarrollado por los autores Tajfel y Turner que elaboraron su Teoría de la Identidad Social en 1979, en ella proponen que las personas tienen una te inclinación connatural de calificarse a sí mismos en grupos excluyentes, de esta forma construye gran parte de su identidad sobre la base de su pertenencia a dicho grupo y generando fronteras que excluyen a otros grupos diferentes al suyo.

La propuesta de la Teoría de la Identidad Social invita a que las personas tengan una identificación con grupos con el fin de potencializar e instrumentalizar sus prerrogativas, dándole los grupos mayor carácter identitario en materia cultural, afianza su sentir individual y grupal consolidando su autoestima. (Tajfel, 1981).

Teniendo claro el concepto de identidad y conociendo la situación de la educación en los territorios ancestrales, se evidencia sí, una falta de compromiso por parte de las instituciones educativas, ya que el marco legal las faculta para tomar decisiones al respecto y sobre todo la flexibilidad del currículo les permite adaptar, adecuar programas curriculares acorde a las demandas de la inclusión étnica. Así, en la medida en que esto se no se viabilice a partir de un proceso etnoeducativo puntual, la identidad cultural del pueblo Zenú corre peligro y la pérdida de su acervo cultural es cuestión de tiempo, como ya pasó con la pérdida de su lengua, esta se considera ya una lengua muerta.

Para el año 2005, según el Censo DANE en el pueblo Zenú había un 13,4% de hablantes (31.244 personas) sobre el total de la población, lo que evidenciaba su alto grado de riesgo de extinción. Los hombres representaban la mayoría en este indicador con el 52% (16.237 personas). Finalmente, este pueblo perdió su lengua, actualmente es monolingüe, solo habla el castellano. Es evidente el reflejo de los procesos de aculturación que han sufrido los

pueblos originarios en América Latina, siendo este el caso del pueblo zenú en Colombia. La descolonización garantiza solo la emancipación de los territorios coloniales y su ruptura con las metrópolis europeas, no garantiza la conservación de legado y el acervo histórico cultural, ya que al interior de los pueblos liberados quedan unas elites identitarias y arraigadas con la cultura europea en su forma más avasallantes.

Los procesos independentistas de América Latina se llevaron a cabo en el siglo XIX, proceso en cual las antiguas colonias lograron su emancipación, pero acaso se puede considerar ¿Qué esta emancipación fue completa? Se pensaría que no, y que esta solo fue de carácter político, ya que en lo económico y a manera de ejemplo se mantiene la herencia de la forma precapitalista de la tenencia de la tierra, y no conforme con eso ha ampliado su frontera agrícola y ganadera ocupando territorios ancestrales generando conflictos por la tierra entre las comunidades indígenas y afro con los terratenientes, hecho muy recurrente en países como Colombia.

Por su parte, en lo social se mantiene el viejo sistema de castas sociales heredados de la colonia que pone en la cúspide de la pirámide a las elites sociales herederas del legado colonial europeo marcado por la exclusión, la discriminación y la selectividad de su círculo social. En cuanto a lo cultural y religioso quedaron fuertes elementos arraigados en estos territorios, esto debido a la gran fortaleza y brutalidad en algunos casos de la penetración del cristianismo y el sistema de valores de los europeos que sometió a los pueblos étnicos, en un desaforado ataque frontal a la identidad de los pueblos étnicos como el Zenú, que aun hoy están en una condición de subalternidad y dependencia, evidenciado en los PEI y planes de estudio de las instituciones focalizadas en esta investigación.

En lo educativo, se opta como en el pasado cuando se daba la educación misional de la iglesia, tan solo dirigida a las elites por un sistema educativo que no se desligó del pasado y que para este la descolonización no generó ningún efecto, se sigue implantando el modelo educativo occidental basado en unas relaciones de poder que imponen y dan un carácter de subalterno a los modos de vida de los grupos étnicos. A este respecto, Grosfoguel (2005) manifiesta:

“De ahí que una implicación fundamental de la noción de colonialidad del poder es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida

en siglos XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización a la cual aludimos con la categoría decolonialidad tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos de del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurado-político”. (Grosfoguel, 2005:17).

Ahora bien, no es fácil que todas las partes concurren en la misma visión de conservación y preservación del legado histórico cultural, no hay una facilidad y una fluidez en la narrativa de los actores: comunidad e instituciones educativas. Fue la percepción que se obtuvo en medio de las discusiones de un grupo focal (los integrantes de este grupo focal son ocho individuos descendientes de la etnia Zenú, con edades que oscilan entre 18 y 56 años, paritariamente masculino y femenino como aparece el formato 2, anexo 3) en donde las reflexiones giraron en torno a las consideraciones sobre si la escuela ¿debe enseñar más de su propia cultura e historia? ¿Cree que la enseñanza tradicional perjudica la conservación de su propia cultura? ¿Tiene interés en aprender cosas de su propia cultura e historia?

Conviene subrayar, que algunos miembros del grupo focal que son jóvenes, padres y madres de familia de jóvenes en edad escolar, manifestaron la necesidad de que la educación de sus hijas e hijos se enfocara en el imperativo de las políticas del MEN, es decir que se priorizara lo que el gobierno desea “prepararlos para la prueba ICFES y que no sigan saliendo mal en esas pruebas que el gobierno hace”. A diferencia de este punto de vista, otros participantes del grupo focal consideran que los contenidos de los saberes ancestrales deben estar integrados a los procesos formativos de los escolares para reforzar su pertenencia étnica, su identidad y conservación de su acervo histórico cultural, en este sentido expresan que “si se tiene sentido de pertenencia e identidad, un indígena Zenú debe luchar por una

educación diferencial debatiendo y discutiendo con el Estado lo relacionado con las competencias que evalúa el ICFES ”.

En virtud de lo precedido, para los miembros de la comunidad educativa la escuela etnoeducadora se podría armonizar con la educación estandarizada, abriendo así un camino que permita visionar a mediano y largo plazo una urdimbre entre lo étnico y lo occidental, con la firme convicción y expectativa de éxito de su modo de vida en el contexto de un mundo globalizado.

Por otro lado, y frente a lo señalado, se evidencia en una casi unanimidad entre los participantes del grupo focal, estos concuerdan en un porcentaje del 87 % manifestando que el modelo de educación estandarizada genera un bajo margen de contribución para la conservación de su cultura y des su legado histórico, y es que manifiestan “en la escuela no enseñan nada de nosotros”, “uno revisa el cuaderno de los pelaos y no hay nada de los zenúes ni en primaria ni bachillerato”.

Esta postura se corrobora al momento revisar las mallas curriculares de las instituciones educativas focalizadas en esta investigación, estas no consagran en sus planes nada relacionado con la historia y la cultura propia. Así mismo el 13 % piensa que esta forma o modelo de educación no interfiere en lo absoluto en la conservación de su legado histórico cultural. Esta cifra surge de la postura argumentada de uno de los participantes, que dice que “está bien que la escuela poco o nada hace por la cultura propia, porque están preocupados es por el ICFES”, también dice: “pero nosotros desde la familia si podemos transmitir a nuestros hijos nuestras costumbres y nuestras tradiciones y no lo estamos haciendo, ya no tomamos chicha sino gaseosa, mire por ejemplo ya a nuestros hijos solo les gusta comer esas llamadas comidas rápidas, bailar y escuchar es música loca de ahora, y nuestras raíces qué? no podemos dejar todo a la escuela”

Respecto a las posiciones antes mencionadas y de manera concluyente, no sin algo de disenso, en su mayoría los integrantes del grupo focal coinciden en que la cultura y la historia no se deben abordar y transmitir de manera global sino que ponen en consideración la importancia de consolidar lo de su propia cultura, de tal forma que realizan un juicio de responsabilidad, en donde atribuyen que la pérdida de su identidad cultural se debe al proceso

de enseñanza aprendizaje estandarizado y con ello buscar la homogenización en su forma más occidental de la cultura.

El espíritu de esta investigación no es buscar culpables, sino ubicar en que parte del engranaje entre las comunidades étnicas, el marco jurídico y las instituciones se encuentra aquello que no dinamiza la educación diferenciada, sabiendo que la constitución colombiana de 1991 en su articulado señala que el acto educativo es la herramienta más efectiva para las comunidades étnicas minoritarias y que podrían ser de uso más frecuente. Es por eso que en la actualidad y debido a estas instancias jurídicas, a partir de ellas es que se ha buscado restaurar los intereses de las comunidades étnicas, basada en un acto educativo que se compadezca de su contexto histórico y sus patrones culturales en los territorios ancestrales.

Para tales efectos, en 1994 se creó la Ley General de Educación que consagra en su articulado lo relacionado con la educación de las comunidades étnicas.

Cabe destacar, que la ONU a través de su declaratoria a cerca de los Derechos que poseen los Pueblos Indígenas, que consagra de forma imperativa que a las comunidades de estirpe o de antepasados se les deben asegurar el respeto por sus derechos educativos culturales tal y como lo expresan los artículos y párrafos estipulados en dicha declaratoria, mencionados en el anterior capítulo y que respaldan todas estas iniciativas de los pueblos étnicos.

Otro aspecto a resaltar, son algunas investigaciones que se han realizado con estas comunidades, utilizando metodologías cualitativas como son historia oral y memoria colectiva, con participación de personas de los grupos étnicos, los cuales son insumo importante para la posterior elaboración de materiales educativos, ayudan al fortalecimiento de la identidad cultural y permiten que las nuevas generaciones de los grupos étnicos conozcan elementos de la tradición y hechos del pasado (Rojas, 2004b); (Enciso, 2004^a), (Mariño, Jiménez & Roelens, 1994); (PROROM 2001),(Dagua, Aranda, Vasco,1998).

Desde otra perspectiva, en este caso el punto de vista institucional, el secretario de educación del municipio de Momil, Liliana Núñez Socarrás, comenta que “las instituciones educativas tienen la facultad y las atribuciones para adaptar su PEI y sus planes de estudio de acuerdo a las exigencias y necesidades del entorno ya sea étnico, ambiental de tal forma que sean congruentes con lo exigido por el MEN”.

CAPITULO IV

Interpretación y Análisis de los Resultados obtenidos o Hallazgos

Capítulo IV. Interpretación y Análisis de los Resultados obtenidos o Hallazgos

Este capítulo, es básicamente la finalización del proceso metodológico de la investigación, y su propósito es compartir la visión obtenida durante este proceso, como y de qué forma fue obtenida la información, es decir, la forma como fue llevada a cabo esta investigación. De esta forma, lo expresa Taylor y Bogdan (1987):

"Podemos bosquejar algunos puntos básicos que los investigadores deben tocar al informar sobre sus estudios; aunque no cubran toda la narración, ellos ayudaran a los lectores a comenzar a evaluar la credibilidad de los hallazgos. En libros e informes de investigación se deben tener en cuenta todos los puntos siguientes. En trabajos más breves y artículos para publicaciones periódicas, es probable que las limitaciones de espacio impidan abordar todos estos puntos (metodología, duración y prórroga del estudio, ámbito y cantidad número de espacios, colaboradores, el diseño investigativo, la disposición mental de quien investiga, interacción con los colaboradores y el manejo de datos), por lo menos detalladamente. Uno debe preguntarse si ha explicado todo lo que los lectores necesitan saber". (Taylor y Bogdan.1987:182).

A continuación, presento un cuadro resumen del proceso de análisis e interpretación de resultados o hallazgos siguiendo el modelo propuesto por (Taylor y Bogdan 1987:182):

Cuadro 11. *Análisis e interpretación de los resultados o hallazgos*

Puntos de abordaje		Explicación
1	Metodología	Esta fue una investigación abierta, de carácter cualitativo, método hermenéutico, que utilizó como instrumentos de recolección de datos, la entrevista semiestructurada y la revisión documental.
2	Tiempo y extensión del estudio	El trabajo de campo y la revisión documental de esta investigación tuvo una duración de 15 meses. La primera etapa fue de solicitud, recolección y revisión documental. PEI de las instituciones educativas que hicieron parte del estudio. Una segunda etapa de trabajo de campo comprendida entre el momento de solicitud de permisos para visitas a comunidades, solicitud de entrevistas y conformación del grupo focal. Una tercera etapa de encuentros con los grupos focales. Elaboración y redacción del informe.
3	Naturaleza y numero de los escenarios e informantes	Escenario natural y que se considera el principal son los territorios ancestrales que son todos aquellos territorios que durante la época precolombina y época hispánica estuvieron ocupados por el grupo poblacional Zenú. Las instituciones educativas 9 en total que hicieron parte del estudio y que se encuentran dispersas en todas las áreas rurales, de los territorios ancestrales. Los informantes fueron miembros de las comunidades de los territorios ancestrales que constituyeron el grupo focal. Los entrevistados fueron docentes y directivos de las instituciones educativas de los territorios ancestrales.
4	Diseño de la investigación	Inicialmente se eligieron las instituciones que participarían en la investigación y luego se procedió a la solicitud de sus PEI, las características de estas instituciones es que estuvieran ubicadas en zonas urbanas o rurales de los territorios ancestrales, lo que nos lleva a una muestra intencionada. No había relación alguna de antemano con los informantes que debían ser docentes o directivos de instituciones educativas de los territorios ancestrales. Por su parte los miembros del grupo focal debían ser descendientes de los zenúes y habitantes de los territorios ancestrales.
5	El encuadre mental del investigador	El propósito inicial del investigador era conocer el estado de inclusión de la educación étnica en las instituciones educativas de los territorios ancestrales y el grado de aceptación de la comunidad de la etnia Zenú frente a la preservación de su acervo histórico cultural.
6	Las relaciones con los informantes	Al inicio de la relación con los informantes hubo algo de prevención por parte de estos, pero una vez explicada la finalidad de la está, estuvieron muy colaborativos y con muchas expectativas respecto a los resultados del estudio y sus potenciales beneficios.
7	El control de los datos	Se socializaron los datos obtenidos con el grupo focal, los entrevistados y lo arrojado por la revisión documental usando la técnica de la triangulación.

Fuente: Elaboración propia (2022). *Siguiendo modelo de Taylor y Bogdan (1987)*

4.1 Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos

Esta instancia, señala los hallazgos encontrados en la revisión de los documentos que fundamentan este estudio, Etnoeducación, conquista para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba, la interpretación de las ideas centrales de los principales teóricos que fundamentan la etnoeducación, la territorialidad, el patrimonio y la identidad cultural y de las entrevistas realizadas a los informantes claves, analizando y respetando los significados más importantes para esta comunidad, con la convicción de sustentar la teoría que surge de toda esta información relacionada con esta investigación.

Para esta investigación, no se recurrió al uso de software, este análisis se llevó a cabo bajo la ingeniosa e imaginativa óptica del investigar con base en conocimiento de la comunidad y su interacción significativa con la misma. Se partió de recopilar los temas, conceptos y palabras más recurrentes y reiterativas surgidas en forma común de las diferentes fuentes, que para este caso fueron: etnia, la normatividad étnica, etnoeducación, territorio, cultura ancestral, educación occidental, modos de vida, sistemas de valores y creencias, oralidad, herencia cultural, labores de subsistencia, valor patrimonial e historia.

Categorización de la información:

Como primera finalidad, se pretende revelar cuales son ideas rectoras de los documentos que fundamentan el carácter teórico las categorías de Etnoeducación, identidad cultural, patrimonio y territorio, por lo que para la categoría etnoeducación se analizó la ley 115 General de Educación MEN, Declaratoria de la ONU a cerca de los derechos de los pueblos indígenas, Decreto Ley 088 de 1976. Ministerio de Educación Nacional (MEN), el decreto Ley 088 de 1976 que incorporó la etnoeducación como una política de estado en relación con la investigación: Etnoeducación conquista para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba. Ver Cuadro 12.

Cuadro 12. Ideas rectoras extraídas de los documentos oficiales de la categoría Etnoeducación

Documentos	Ideas rectoras
Ley 115 General de Educación MEN. Capítulo 3 educación para grupos étnicos Artículos del 55-63	- Definición de etnoeducación. Entendida como educación para grupos minoritarios aquella que se oferta a colectivos o pueblos étnicos que constituyen la nacionalidad y que tienen tradiciones, idioma y una jurisdicción autónoma y tradicional. -principios y fines -lengua materna -formación de educadores para grupos étnicos - selección de educadores.
Declaratoria de la ONU a cerca de los derechos de los pueblos indígenas Artículos 11, 12, 13 y 14 en sus párrafos 1,2 y 3.	Su referencia es a cerca de los Derechos que poseen los Pueblos Indígenas, que consagra de forma imperativa que a las comunidades de stirpe o de antepasados se les deben asegurar el respeto por sus derechos educativos culturales tal y como lo expresan los artículos y párrafos estipulados en dicha declaratoria y que respaldan todas estas iniciativas de los pueblos étnicos. - Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. - Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas. -mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y acceder a ellos de forma privada - a utilizar y controlar sus objetos de culto - Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza aprendizaje. - Las personas indígenas en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. - Los estados adoptaran medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.
Decreto Ley 088 de 1976	Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio deEducación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) Artículo 33 Inciso f	- Son funciones de la división de diseño y Programación Curricular de Educación Formal: Diseñar, programar y evaluar el currículo para la educación de las comunidades indígenas, con la participación directa de los miembros de dichas comunidades.
Proyecto educativo institucional PEI	Con base en Ley General de Educación. En aras de conseguir una formación integral del estudiante, los establecimientos educativos procuraran diseñar y colocar en funcionamiento el PEI (proyecto educativo Institucional) en el cual se especificaran aspectos como principios y fines de la institución educativa, recursos humanos y ayudas didácticas a su disposición y justos, el enfoque pedagógico, manual de convivencia para profesores y alumnos, plan operativo de gestión, todo esto enfocado a ejecutar el total de lo dispuesto en esta ley y su reglamentación. Como se puede ver, este es el documento más importante de las instituciones educativas, es su hoja de ruta o carta de navegación, las instituciones serán lo que contenga su PEI, en especial lo que manifieste su visión y su misión. Para esta investigación fueron revisados 9 PEI.

Fuente: Documentos oficiales que fundamentan esta investigación. Elaboración propia (2022)

Como parte de esta finalidad y darle seguimiento, se presentará la interpretación de las ideas centrales de los principales teóricos que fundamentan la categoría identidad cultural, correspondiente a la segunda finalidad de este estudio. Para este caso, se tomaron en cuenta los autores que se manejaron a lo largo de la investigación, porque se consideran teóricos idóneos para darle sustento a la investigación. Este proceso se llevó a cabo, teniendo en cuenta lo siguiente:

Al ejecutar la interpretación de cada teórico se extrajeron las ideas centrales relacionadas con las categorías primarias de la investigación. A partir de estas se constituyen las explicaciones para el cuerpo y postulados de la investigación. Estas ideas se especifican a continuación, en el Cuadro 13, se detallan las Ideas centrales de los teóricos que sustentan esta Categoría.

Cuadro 13. Ideas rectoras extraídas de los teóricos que respaldan la investigación en cuanto a la identidad cultural.

Teóricos	Ideas centrales
Escobar, Arturo (2011).	Plantea elementos fundamentales para esta investigación, dice que la identidad es el imaginario, el arraigo y la cultura de un pueblo, y que la identidad supone entonces, la construcción del individuo moderno, totalmente autónomo y en su libre voluntad, dotado con derechos y sujeto a su propio conocimiento.
Tajfel, Henri y Turner (1979)	La propuesta de la Teoría de la Identidad Social invita a que las personas tengan una identificación con grupos con el fin de potencializar e instrumentalizar sus prerrogativas, dándole los grupos mayor carácter identitario en materia cultural, afianza su sentir individual y grupal consolidando su autoestima. Que es lo que se intenta en esta investigación que el pueblo Zenú preserve su arraigo histórico cultural en un plano intercultural. Para el caso del pueblo Zenú dice que son y quienes y de dónde vienen y cuál es su horizonte étnico. Estos conceptos encajan dentro de los presupuestos de la población objeto de estudio, ya que están tejiendo su identidad alrededor de elementos culturales que les son identitarios como la pesca, la alfarería, cestería, gastronomía, bebidas, costumbres y creencias) que les son comunes, además de la ocupación actual de un territorio ancestral, hechos estos que les permite categorizarse como de la etnia Zenú
Edgar de Assis Carvalho (1979)	Manifiesta que la trayectoria histórica de las poblaciones aborígenes está marcada por la degradación cultural y por el exterminio etnocida y que esto acabó por invalidar la posibilidad de preservación de sus valores materiales y culturales, reducidos. La idea debe ser el respeto y la revitalización real de su acervo histórico cultural. Actualmente la mediación proteccionista del Estado es insuficiente para contener las formas históricas de la dominación hasta llevarlos a culturas subalternas poniendo en peligro su perpetuidad cultural. En este sentido en Colombia la etnoeducación es camino para para preservación del legado histórico cultural.

Fuente: Teóricos que sustentan la Categoría: identidad cultural. Elaboración propia (2022)

Con relación a la categoría: territorio, se consideraron los teóricos: Gustavo Montañez y Ovidio Delgado (1998), Marc Auge (1992), Miltón Santos (2000) cuyas ideas centrales se muestran en el Cuadro 14.

Cuadro 14. Ideas rectoras extraídas de los teóricos que respaldan la investigación en cuanto al territorio.

Teóricos	Ideas centrales
Gustavo Montañez Gustavo y Ovidio Delgado (1998)	Su propuesta apunta hacia las relaciones sociales y dicen que estas tienen su desarrollo en el territorio, este es su escenario y se expresa como territorialidad. En este sentido, la etnia Zenú reconoce, identifica y ocupa la mayor parte de sus territorios ancestrales.
Marc Auge (1992)	Manifiesta el autor que el dispositivo espacio, el territorio es el que expresa la identidad del grupo. Los orígenes de los grupos pueden ser diversos, pero es la identidad del lugar la que lo funda, lo reúne y lo une y es lo que el grupo debe defender contra las amenazas externas internas para que el lenguaje de la identidad conserve su sentido.
Miltón Santos (2000)	Para Santos el espacio o territorio no se considera como algo aislado, sino como un contexto único en el que se realiza la tierra. Es definitivamente, el espacio histórico, el territorio, el lugar lo que genera relaciones de pertenencia de identidad cultural y de arraigo en los pueblos.

Fuente: Teóricos que sustentan la Categoría: territorio. Elaboración propia (2022)

Con relación a la categoría: patrimonio, se consideraron los teóricos: conferencia mundial de la UNESCO y Marta Arjona (1986) cuyas ideas centrales se muestran en el Cuadro 15.

Cuadro 15. Ideas rectoras extraídas de los teóricos que respaldan la investigación en cuanto al patrimonio.

Teóricos	Ideas centrales
Conferencia Mundial de la UNESCO (1982)	El patrimonio como construcción social. El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas. Este concepto es inherente al carácter identitario que los descendientes de los zenúes tienen sobre su sistema de valores, creencias y principios que buscan mantener vigentes en las siguientes generaciones.
Marta Arjona (1986)	En su libro Patrimonio e Identidad, define el patrimonio cultural como la suma de todos los bienes culturales acumulados voluntariamente por una comunidad dada. Un bien cultural es determinado como tal sólo cuando la comunidad lo selecciona como elemento que debe ser conservado por poseer valores que trascienden su uso o función primitiva. La cultura Zenú posee toda una gama de bienes culturales que busca que sean conservados por medio de la etnoeducación.

Fuente: Teóricos que sustentan la Categoría: patrimonio. Elaboración propia (2022)

4.2 Proceso de Triangulación de los Hallazgos

La triangulación es un elemento clave para afianzar los análisis de los productos de una investigación, esta combinación de métodos se constituye en un factor fundamental en el quehacer investigativo y sus resultados, ya que a través de esta se desvirtúa la subjetividad en la que pudiera incurrir eventualmente el investigador, el cual debe atenerse a los resultados libre de apasionamientos. Es así como Taylor S.J y Bogdan R. (1987), dicen:

“La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados”. (Taylor y Bogdan 1987:92).

De igual forma, para Ruiz, (2012):

“La triangulación, por su parte, es vista más bien como una herramienta heurística del investigador con la que este controla la calidad de su primer estudio “enriqueciendo su contenido” elevando al mismo tiempo su nivel de garantía de calidad. Con la triangulación se busca descubrir nuevos elementos de un objeto ya analizado, aumentar su estándar de precisión y corroborar su consistencia. (Ruiz. 2012:332).

En este orden de ideas, el nivel de obtención de los presupuestos inicialmente planteados, señalan una secuencia lineal del proceso que guarda una estrecha relación con los postulados de las categorías. De esta forma, en relación con la etnoeducación entendida esta como educación diferenciada, que según el MEN se incorporó como política pública en 1976 a través del Decreto Ley 088 en su artículo 33 inciso f, y mediante la Ley general de Educación o Ley 115 de 1994 la cual contempla en el Título III, Capítulo 3, los artículos 55 y 56 los referentes a la educación para grupos étnicos.

Por lo anterior, las Instituciones Educativas podrán consagrar en su PEI según lo consideren necesario lo relacionado con la inclusión de la educación étnica. Cada Institución elabora su PEI antes de iniciar su proceso de funcionamiento, este debe ser producto de un consenso de la comunidad educativa, la cual está constituida por estudiantes, docentes directivos y padres de familia. El PEI será la hoja de ruta de la institución, que además estará sujeto a modificaciones según lo crea conveniente la comunidad educativa, ya que este debe responder a las necesidades de los contextos poblacionales, como lo consagra el artículo 73 de la Ley 115/94: cuando dice que cada institución educativa deberá diseñar y poner en funcionamiento un PEI con todos los elementos que la mencionada Ley establece como fundamentales para este documento.

Con la suficiente claridad del espíritu de un PEI, se procedió a revisar los PEI de 9 instituciones educativas ubicadas en los territorios ancestrales que suministraron hallazgos que evidencian la carencia de educación inclusiva de carácter étnico y en los casos que la consagra, esta no se materializa.

El estudio aborda el cumplimiento de las premisas y disposiciones legales, pero es demostrable que, en conjunto, estas disposiciones que ofrecen la posibilidad a los miembros de las comunidades rurales zenúes no se llevan a la práctica, lo cual pudo ser evidenciado al contrastar la información tomada en las entrevista de docentes y directivos los cuales confirmaron el hecho al manifestar que no se evidencia de manera alguna, que se lleve a cabo el desarrollo de componentes étnicos durante las clases. Así mismo, esta información fue ratificada por los miembros del grupo focal en donde coincidieron que no se desarrollaban temas inherentes a la cultura propia.

4.3 Contrastación y Teorización

En este aparte de la contrastación, se permite mostrar los hallazgos dados durante la revisión documental que sustenta la operatividad de las instituciones educativas en materia de políticas inclusión étnica, la interpretación de las ideas centrales de algunos teóricos que fundamentan la teoría de la identidad en el ámbito educativo diferenciado y su proceso de implementación y de las entrevistas y conversaciones sostenidas con los diferentes actores claves de la comunidad en relación con lo referente a su legado histórico cultural y de información pertinente, socializando sus ideas, experiencias, analizando y mostrando respeto por los significados relevantes para ellos, con la firme convicción de extraer y analizar la teoría que aquí surge de los datos recopilados, con relación a la investigación titulada: etnoeducación, conquista para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba.

La contrastación, es como el acto de comprobar la veracidad y la autenticidad de algo, este caso se busca evidenciar la coherencia entre las diferentes fuentes, que Martínez, (2010): considera que:

“Esta etapa de la investigación consistirá en relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial para ver cómo aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa. Aunque el "marco teórico referencial" sólo nos informa de lo que han realizado otras personas, en otros lugares, en otros

tiempos y, quizá, también con otros métodos, sin embargo, el comparar y contraponer nuestras conclusiones con las de otros investigadores, igualmente rigurosos, sistemáticos y críticos, no sólo nos permitirá entender mejor las posibles diferencias, sino que hará posible una integración mayor y, por consiguiente, un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada, como se verá en el sector siguiente de la teorización. (Martínez, 2010:79).

En el lapso de este proceso analítico, las posiciones expuestas con anterioridad fueron seleccionadas y usadas para caracterizar acciones; que para Trinidad y otros, (2006. p.25) lo consideran: aquella *porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma*, es decir, los mecanismos que formaron parte de la entrevista.

Ahora bien, se obtuvo de los entrevistados a través de entrevista semiestructura y grupo focal y revisión documental, que la educación en los territorios ancestrales no responde a la identidad étnica, sin dejar de reconocer la importancia de la educación estandarizada. Ponen en consideración en sus posiciones cuando evidencian la desatención por parte de los directivos de las instituciones, a su vez consideran que afecta el pleno desarrollo de sus principios, sistema de valores, creencias y demás inherentes a su origen étnico. A partir de la trayectoria teórica contemplada en la metodología, se concluye que los discursos provenientes de las experiencias vividas por cada individuo entrevistado se pudieron narrar según Strauss y Corbin, (2002, p.142), por los “patrones repetidos de conceptos y acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran”.

Por su parte, la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner está construida sobre la base de entender que los pueblos étnicos se categorizan con base en unos elementos identitarios, los cuales son la piedra angular de su estructura, cosmovisión, sistema de valores y creencias, que definen su identidad. Su lucha inexorable es contra los procesos de occidentalización que trae consigo la educación estandarizada, luego de siglos de lucha contra la imposición del cristianismo en el contexto de un avasallante colonialismo por parte de la cultura europea.

Los preceptos de la Teoría de la Identidad Social son inherentes a los presupuestos de la población objeto de estudio, esto en la medida de que su identidad se configura alrededor de elementos culturales que les son identitarios, tal es el caso de labores ancestrales, como la pesca, asociada a su ubicación geográfica de complejos cenagosos y ríos de gran riqueza íctica, de igual forma la alfarería, que obtiene su materia prima del barro de la ciénaga, cestería, originada a partir de la flora de los ecosistemas fluvio - lacustre, la gastronomía, bebidas, costumbres y creencias, que les son comunes y tradicionales, esto asociado a la ocupación actual de un territorio ancestral, hechos estos que les permite categorizarse como de la etnia Zenú. De esta forma, se categorizan cosas para comprenderlas, también se categorizan personas para poder comprender el estado natural de su contexto comunitario. Así, una vez el individuo clasificado, reconoce los caracteres que le son identitarios y adhiere lo suyo a esa tendencia.

Estos elementos también son refrendados por varios autores, pero que en términos generales muestran una visión desde el mundo académico, que abordan lo identitario y el valor que esto tiene y representa para pueblos étnicos como el Zenú, uno de ellos es Escobar (2010), quien al respecto manifiesta que:

“La identidad es una articulación particular de la diferencia. Las identidades son el producto de discursos y prácticas que son profundamente históricas, y por lo tanto se encuentran siempre dentro de una economía del poder. Hay una constante ida y vuelta entre la identidad, la práctica contenciosa local y las luchas históricas que le confieren a la construcción de identidad un carácter dinámico”. (Escobar, 2010:233).

Por su parte, la teorización busca desarrollar desde la narrativa del investigador un cuerpo teórico coherente que tribute al ámbito académico al cual hará el aporte de nuevo conocimiento y que al respecto Martínez (2010), manifiesta que el proceso de teorización utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Más concretamente, este proceso tratará de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación en curso mejorándolo con los aportes de los autores

reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación.

Así, desde estos presupuestos se proyecta una mirada al interior de los miembros de esta comunidad, los cuales tienen sus propios códigos de interpretación de sus cánones culturales, es decir cómo se comportan, cómo interactúan, cuáles son sus sistemas de creencias, sus valores, sus motivaciones y demás elementos estructurales de su cultura, tratando de hacer todo esto dentro de las perspectivas de los miembros del grupo en el marco de la interculturalidad.

En la actualidad, se debaten en una lucha por la resistencia, lucha a la que también se suman muchos círculos académicos, en procura de la implementación de una educación diferenciada que tiene su soporte jurídico y legal, que además va en concordancia con el plan de vida comunitario del pueblo Zenú. Fue en este escenario en donde se pudo percibir durante las observaciones preliminares de rigor, los obstáculos y las negativas por omisión que se plantean alrededor de la conservación y perpetuación del legado histórico cultural y que finalmente motivaron este estudio al que hace referencia el autor.

La narrativa de la etnoeducación en las comunidades étnicas se visiona para este estudio desde el momento en que se ponen en consideración elementos fundamentales como el territorio, el patrimonio, la historia, y la cultura ancestral. Son estos los elementos llamados a conservarse y preservarse. Es aquí cuando surge el interrogante ¿cómo y de qué forma preservar y conservar un legado histórico y cultural? Se tiene conciencia de que su perpetuidad corre peligro, ya existen antecedentes, en el anterior capítulo se mencionó lo de la pérdida de la lengua, un hecho nada despreciable. Esto se contradice y antagoniza con lo contemplado en la Declaratoria de la ONU a cerca de las prerrogativas de Pueblos Indígenas, en los aspectos que hacen referencia a las excepciones que en materia de cultura y educación poseen las comunidades de estirpe o linaje indígena a los que se les debe asegurar estas excepciones, que están manifiestas en el articulado de la mencionada declaratoria

El artículo 12 es muy específico al respecto, este manifiesta que los pueblos indígenas, tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y acceder a ellos de forma privada; a utilizar y controlar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos.

Por su parte el artículo 14. En sus párrafos 2 y 3, hace referencia a la educación diferenciada en chicos en edad escolar que se reconozcan miembros de una etnia, el párrafo 2 contempla “Las personas indígenas en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”. Por su parte, el Párrafo 3, dice: “Los estados adoptaran medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma”.

Para preservar y conservar se parte de la base, que ya existen unas relaciones interculturales, el asunto es como en medio de esta interculturalidad que es vasta, una cultura quede subalterna a otra como ha sucedido desde la llegada del europeo hasta nuestros días, más con un fenómeno globalizante agresivo e invasivo que busca una cultura única la homogenización de la humanidad, algo muy globalizante que atenta contra lo étnico y lo local. En este contexto, surge la necesidad imperiosa de salvar modos de vida en este contexto globalizado. Por eso es considerablemente muy acertado lo expuesto por la ONU en la declaración de los derechos de los pueblos indígenas, que se convierte en garante y vigilante de que el legado de las etnias sea salvaguardado.

Se requiere para esto una integralidad incluyente en un modelo de educación en el que todos se vean reflejados en donde la diferencia se acepte como tal, es decir se visibilicen usos, sistemas de valores, creencias y demás elementos de su acervo histórico cultural, esto en el marco de diálogos interculturales, apoyados en la flexibilidad que permite el andamiaje jurídico vigente en materia de educación diferenciada.

Está claro que para el pueblo Zenú, cada uno de sus miembros son ciudadanos y como tal parte integral de una sociedad, es decir son sujetos de derechos, y el marco legal que los ampara debe enfocarse en que se dé un carácter incluyente para estos pueblos, pero con la premisa de su educación diferenciada, insertada en una estructura social marcada por la diferencia y la otredad.

En este sentido Habermas, con su Teoría de Acción comunicativa, propone un modelo que permite analizar la sociedad como dos formas de racionalidad que están en juego simultáneamente: la racionalidad sustantiva del mundo de la vida y la racionalidad formal del sistema, pero donde el mundo de la vida representa una perspectiva interna como el punto de

vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, mientras que el Sistema representa la perspectiva externa, como la estructura sistémica, es decir la racionalidad técnica y la estructura burocrática de las instituciones.

La perspectiva de Habermas, para el estudio de la sociedad es visionada como un conglomerado de sistemas complejos, estructurados, donde el actor desaparece transformado en procesos (sistema-racional-burocrático), por otro lado, incluye el análisis sociológico que da primacía al actor, como creador. Habermas, en Teoría de la Acción Comunicativa, manifiesta que, al elegir un determinado concepto sociológico de acción, nos comprometemos con determinadas presuposiciones ontológicas.

De los diversos conceptos de acción, utilizados en teoría sociológica, Habermas, las reduce a cuatro: el concepto de acción teleológica, el concepto de acción regulada por normas, el concepto de acción dramatúrgica y el concepto de acción comunicativa. De estos conceptos, dos generan una intersección entre estos y el estudio propuesto: el “Concepto de acción regulada por normas que se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes”. Y “el concepto de acción comunicativa que se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal”.

Para Habermas, la Acción Comunicativa es definida como “una interacción mediada por símbolos”. Tiene como núcleo fundamental las normas o reglas obligatorias de acción que definen formas recíprocas de conducta y han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente. Este tipo de acción da lugar al marco institucional de la sociedad en contraposición a los sistemas de acción instrumental y estratégica.

Desde esta perspectiva, la teoría crítica fue fundamental para esta investigación, pues desde su cuerpo teórico ofrece los rasgos esenciales que buscan la trascendencia y el cambio, este trabajo se acoge a sus preceptos pretendiendo buscar que el carácter inclusivo en las escuelas de los territorios ancestrales sea una realidad, que verdaderamente desde esta investigación se pueda contribuir a preservar y mantener el legado histórico cultural, adaptando, proponiendo cambios como el que aquí se ofrecen en cuanto a educación étnica de tal manera que cohabite con la educación estandarizada, esta propuesta ofrece desde la

teoría socio crítica el embrión de los cambios que se podrían generar iniciando por la reestructuración de los PEI, y luego pasando a los planes de estudio como el ejemplo modelo que aquí se pone en discusión.

Más allá de los documentos PEI ya antes analizados, se busca una progresividad en la implementación de la educación diferenciada con una visión comunitaria y desde una óptica etnográfica, con estrategias metodológicas, didácticas y curriculares que armonicen los distintos ejes culturales.

Mantener este legado, es el imperativo de la educación diferenciada la que durante siglos ocupó el territorio circundante a los cuerpos cenagosos del departamento de Córdoba, que sirvió de escenario al pueblo de los zenúes, en donde desarrollaron un complejo cultural ejemplo de organización, producción orfebre, cerámica, culto a sus dioses y creencias propias de su cosmogonía como el valor dado al jaguar como símbolo de fuerza, y en general su elevado nivel de espiritualidad. Pero, con la llegada de los europeos esta parte del territorio colombiano se fue configurando de manera distinta, registrando nuevas pautas culturales que se fueron arraigando en gran parte de los pobladores y en especial en las elites locales, que fueron adoptando las nuevas pautas culturales en esta zona.

Durante el período hispánico o Colonial, su importancia siguió siendo la misma que en el período prehispánico desde el punto de vista económico, así como en el pasado fue un gran centro de producción de alimentos, vocación innata del pueblo Zenú, por la forma comunitaria y organizada de explotar la tierra y aprovechar adecuadamente los cuerpos de agua, durante el periodo colonial su empuje contribuyó al desarrollo económico de la empresa colonizadora, pero que a la vez fue determinante para el despojo paulatino de los elementos identitarios de la cultura Zenú en especial el territorio.

En la actualidad y desafortunadamente, las comunidades zenúes, están contextualizados en un medio cargado de contrastes e indicadores de desigualdad muy pronunciados que dan fe de una cruda realidad, permeada por la marginalidad, discriminación que reducen sus posibilidades y capacidad de expansión de libertades en terminos de Sen, estos muestran la fragilidad de su forma de vida y su existencia marcada por desequilibrios que los alejan del concepto de desarrollo y de la idea de justicia, pese a ver sido en otros tiempos una gran civilización.

Muy a pesar de la amenaza que ha significado y significa la cultura occidental para el pueblo Zenú, se pudo constatar durante este estudio que esta comunidad étnica sigue manteniendo elementos significativos y que son de carácter identitario que marcan la diferencia entre ellos y resto de comunidades de la nacionalidad, plasmados en sus actos de vida tradicionales y cotidianos sobre su advenimiento en el territorio, su ascendencia y su interactuar y sujeción a su medio físico invocando su legado histórico cultural.

En la carta magna de Colombia de 1991, se estableció que los grupos étnicos minoritarios, indígenas y afro descendientes en Colombia, pudieran cristalizar su devenir identitario haciendo uso de las herramientas legales que brinda hoy el marco jurídico para los grupos minoritarios y así abogar por sus prerrogativas y las ventajas que se ofertan para sus comunidades que se reconocen como de la población Zenú que hoy se ubica en los territorios ancestrales en el departamento de Córdoba, considerados por propios y extraños que como sucesores y depositarios del legado cultural Zenú; quienes como población indígena podrían mantener vigente su legado siempre que las instituciones educativas, la etnia y los organismos estatales posibiliten en camino de la educación diferenciada como mecanismo de conservación del acervo histórico cultural en el contexto de un mundo globalizado y en el marco de la interculturalidad.

A lo largo de esta investigación, fueron recurrentes los conceptos de identidad cultural, territorio, historia, cultura ancestral, etnoeducación, como camino hacia el desarrollo social del pueblo Zenú, visionadas como parte de los mecanismos metodológicos, hacia la visibilización del entorno cultural de estos desde lo funcional, hacia las representaciones de espacios culturales y de diálogo intercultural entre los habitantes de estos territorios con el resto de la población; pero también al reconocimiento de algunos elementos de arraigos e identidades de su población como lo muestran algunos aspectos relevantes tomados de manera directa a partir del contacto establecido en medio de la investigación, sobre los procesos participativos, percepciones locales, dinámicas culturales y su relación con el desarrollo humano.

Capítulo V

Construcción Teórica-Argumentativa

Capítulo V: Construcción Teórica-Argumentativa

Las sociedades para poder avanzar por el camino del éxito y del desarrollo, entendido este como calidad de vida y que involucra la educación como uno de los indicadores de la calidad de vida de una nación es el factor más determinante en una sociedad y esta se debe dar de acuerdo con su contexto y necesidades.

La educación es un derecho fundamental, por lo tanto, todos los ciudadanos deben tener garantizado sus años mínimos de escolaridad en la escuela de iniciativa privada y la escuela pública, entendida esta última como aquellas instituciones escolares que son responsabilidad del Estado en lo que tiene que ver con su administración y financiación.

La educación, como pilar fundamental de la sociedad, es lo que la define y la puede hacer una sociedad innovadora en la medida en que no se somete a una educación como la que hoy tenemos, esa que no deja pensar, que no te deja ser creativo, que te limita el deseo de innovar y crear en síntesis es estandarizada.

Cuando la educación es flexible, su proceso te permite ser feliz y dedicar tu tiempo y tu intelecto a lo que te gusta hacer y no recurre a sistemas de medición para medir lo que aprendes como lo hace la educación estandarizada, que elabora pruebas para medir tus aprendizajes y que una vez pasadas por la rúbrica te dice si avanzaste o no, si eres un fracaso o serás exitoso, llevando a muchos a la frustración y crisis existenciales agobiantes.

Hoy, son visibles las grandes grietas que ostentan los distintos sistemas educativos, del mundo, que en el marco de la globalización tienen como máxima prioridad crear un sistema estandarizado de educación, que sirva a ciertos intereses de este mundo globalizado desde posiciones diametralmente opuestas a la aceptación de la diferencia y la otredad, a disminuir la desigualdad y a ampliar los rangos de inclusión, con políticas de discriminación positiva para favorecer a los de menos oportunidades en términos. Pero, las realidades son otras y se configuran como un desafortunado ataque frontal contra los derechos individuales, comunitarios y culturales de los estudiantes cuando no son atendidos con un sistema educativo de calidad; que finalmente coarta la capacidad de producir estudiantes con autonomía para pensar, con libertades para desarrollar su talento, creatividad innata y ser exitosos e innovadores sin perder sus raíces étnicas y culturales

La educación, es una variable significativa en los proceso de construcción, transformación y sostenibilidad de la sociedades, se puede decir que la educación de calidad es la piedra angular de la construcción de esta, ya que esta debe estar dimensionada para promover el bienestar de las personas, para promover además su participación, de tal forma que esta le permita afrontar los retos y los desafíos que le impone el mundo globalizado y así lograr un progreso integral, porque el éxito de una sociedad ha de evaluarse desde el punto de vista de cómo están educados sus ciudadanos, su respeto por las instituciones, por las minorías étnicas, por la diferencia y por el medio ambiente, como estos a través de la educación han podido agenciar el desarrollo de sus vidas, entendido el desarrollo como expansión de libertades en términos de Amartya Sen.

El colonialismo, dejó una huella de despojo, desarraigo, desplazamiento y aculturación que se evidencia con el sometimiento y la subalternidad de la cultura occidental sobre el resto, entendido resto como los países ocupados por los imperios occidentales en un marcado etnocentrismo blanco, que hasta hoy ha desconocido las diferencias y las diversidades, primero por el colono y luego de la descolonización por las elites locales o casos de gobiernos con políticas de estado prooccidentales.

La descolonización, fue un proceso por el que pasaron los territorios ocupados por los imperios europeos, la primera descolonización fue las de las colonias españolas en América, y un siglo después se produjo la descolonización de las colonias inglesa y francesas, todo esto pretendió la independencia territorial que finalmente se logró, pero quedaron bajo el dominio de los rasgos culturales europeos y los rasgos culturales autóctonos quedaron en condición de culturas subalternas de occidente.

El mundo no ha sido del todo descolonizado, se está a la espera de una nueva descolonización que no será territorial, sino que estará basada en un sistema de relaciones en donde todos interactúan de diversas formas es decir una urdimbre de tipo étnico, de género, económico y epistémico que producirá un giro decolonial.

Para evitar la anarquía, toda sociedad establece reglas de juego, normas y preceptos que dice que tipo de sociedad es, estas normas indican lo que se puede y lo que no se puede para generar condiciones de armonía y tolerancia, más cundo estamos en una sociedad multicultural en donde se deben respetar los derechos y se deben brindar garantías a todos sus miembros. Por tal razón, en un país con tantas etnias se hizo necesario legislar para estos y

así, por garantizar sus derechos culturales y crear las condiciones para una educación diferenciada que garantice la preservación de los diversos legados histórico-culturales y principios ancestrales.

En las instituciones educativas, se promueven los valores y el respeto por la diversidad en todos sus ámbitos, pero no se propician escenarios pese a tener el marco jurídico dispuesto, para la inclusión de la enseñanza étnica, para todos aquellos sectores que lo requieran como es el caso de las comunidades que ubican en los territorios ancestrales de la etnia Zenú. Y es que la diversidad es eso diferentes formas de ver el mundo desde las cosmogonías propias, y es preciso fortalecer esas relaciones en un marco intercultural que permita diálogos de saberes occidentales y ancestrales sin alguno sea subalterno de otro en una comunicación efectiva y asertiva que tenga como base el escuchar y llegar a acuerdos, esto permite a los sujetos manifestarse desde su condición de iguales de manera distinta.

Se hace imperativo fortalecer y fomentar no solo desde las aulas de clases, sino dentro de la familia, el respeto a la diversidad, aceptar las diferentes culturas, razas y credos, para que pueda manifestarse en condiciones de igualdad. Ese es el desafío de las instituciones educativas de los territorios ancestrales, implementar esa inclusión etnoeducativa que no riñe con la estandarizada, pero que sobremanera ejecute los cambios pertinentes a los PEI para abrir esa ventana a la enseñanza intercultural, que no solo se forme al individuo sino a un ser humano comprensivo, solidario, tolerante, con una convivencia que conlleva a la construcción humana a través de un dialogo intercultural basada en una práctica compartida y en la apertura al otro quien a su vez escucha y habla, reconociéndose en permanente formación y logrando la integración aunque sean o piensen distinto. En sus relaciones con los demás.

Desde la óptica de la teoría socio critica, la trascendencia de esta investigación apunta a potencializar las estructuras vigentes, que la constitución y las normas son el instrumento para realizar los cambios en la estructura de la enseñanza en los territorios ancestrales, pero la construcción de estos planes de enseñanza se debe construir en consenso con las comunidades que son las herederas de los acervos culturales y junto con ellas crear unos planes inclusivos y complementarios de la educación tradicional para así proteger y preservar los legados histórico-culturales de los pueblos indígenas. Será pues, el aporte de este trabajo el que permita acercar a las partes y buscar acercamientos que respeten la otredad, que se

respete la diferencia, pero sobre todo, se produzcan cambios que tengan un carácter incluyente y armonioso en una sociedad marcada por la exclusión, la marginalidad y la desigualdad, que el aporte de este trabajo combine lo mejor de dos mundos y combine lo mejor de la educación diferenciada y la educación estandarizada, que podamos fortalecer a partir de aquí el multiculturalismo y las relaciones interculturales en verdadero giro decolonial.

Conclusiones

Previo proceso de análisis de la información obtenida a través de los documentos relacionados con la problemática tratada, la revisión de los teóricos inmersos en la temática y de los aportes suministrados por los informantes claves, se logra por medio de esta investigación corroborar la existencia de una problemática que permea negativamente la concepción de inclusión de enseñanza étnica en las instituciones educativas ubicadas en los territorios ancestrales. Las respuestas de los entrevistados, aunque en su mayoría reconocen su importancia, están convencidos de que, a partir de la inclusión de la educación diferenciada en concordancia con la educación estandarizada, se propiciaría una revitalización histórico cultural del pueblo Zenú, así de esta forma, se permitió llegar a puntualizar algunas ideas concluyentes:

En virtud de la pregunta de investigación, ¿Cuál es la visión de los descendientes de la etnia Zenú y como asimila la identidad de su pueblo frente a la valoración de su acervo histórico cultural, y como la etnoeducación podría revitalizar y mantener su vigencia en el tiempo y el espacio?, se plantea que para los herederos del acervo histórico cultural Zenú, la vigencia de su cultura transita en medio de la mirada de dos orillas, la de la educación estandarizada la cual les ha sido impuesta, pero que la acogen, no la rechazan hasta la creen necesaria ya que ellos consideran que comparten, que están insertos en mundo globalizado y que no pueden ni deben estar a espaldas de este y que puede ser instrumentalizado a su favor. Por otro lado, aparece la mirada de la pertinencia étnica y con ello la necesidad de preservar su cultura e historia propia, aquí su narrativa hace referencia a la situación del arraigo histórico cultural, manifiestan que en ese sentido existen ciertos puntos débiles como resultado la colonización europea inicialmente, y luego como producto del neocolonialismo con eventos extensos de insistente y agresiva influencia de elementos culturales que finalmente

consiguieron relegar a un segundo plano y en algunos casos hasta su extinción patrones de su cultura; sin embargo, algunos pudieron subsistir y preservarse, al punto que en la actualidad muchas de sus características de afinidad siguen vigentes al interior de la etnia. Estas dos situaciones tanto los elementos en condición de riesgo de pérdida total, y los elementos en condición de vigencia, requieren total atención ya que sobre estos es que se tiene que trabajar para vivo y vigente el acervo histórico cultural para su conservación, para lo cual se debe tomar como alternativa la etnoeducación.

En la actualidad, la asimilación de su cultura no se hace de manera oficial excepto algunos escasos casos. Lo que aún se mantiene de su modo de vida, de su cosmovisión se preserva a partir de la costumbre, de la tradición oral, pero todo esto sin ninguna sistematización, ya que estas transferencias de costumbres, sistemas de valores y creencias y demás se transfieren a partir del núcleo familiar en los casos en que aún se da, porque no todas las familias se preocupan por esta transferencia. Sin embargo, existe un marcado y mayoritario interés de la comunidad de preservar su legado histórico cultural, considerando que desde la escuela se puede realizar dado que existe la normatividad que sostiene la estructura de los pueblos minoritarios que decidan preservar su cultura, por medio de la etnoeducación como vía hacia la revitalización cultural y así de esta forma salir de la categoría de cultura subalterna logrando que su alteridad sea tan válida y aceptada como la de la cultura dominante

Existe una marcada aspiración por parte de los integrantes por ascendencia de la etnia en poseer más información de su acervo histórico cultural, saben bien cuál es su procedencia étnica y son conscientes que en todo este proceso de aculturación se ha evidenciado una merma significativa de muchos patrones de su legado cultural como es el caso de la lengua, también reconocen que desconocen parte de su historia, pero se sienten atraídos por la posibilidad de preservar lo que aún se mantiene.

Según las ideas rectoras de los documentos oficiales se concluyó lo siguiente:
Ministerio de Educación Nacional con su Ley 115 General de educación capítulo 3 artículos, del 55-63 educación para grupos étnicos, se define como la educación para grupos minoritarios aquella que se oferta a colectivos o pueblos étnicos que constituyen la ciudadanía

de un país y que poseen unos elementos culturales que les son comunes como rituales, creencias, idioma y una jurisdicción autónoma delimitada territorialmente por la ocupación tradicional. Como principios y fines, lengua materna, formación de educadores para grupos étnicos y selección de educadores. Son las comunidades étnicas y las instituciones educativas quienes por consenso desarrollaran la educación diferenciada.

El pronunciamiento de la ONU respecto a las prerrogativas que tienen los pueblos étnicos contenidas en su articulado, enfatiza en la defensa de la cultura y la educación y que estos tienen que ser salvaguardados en un acto de defensa de los pueblos reconocidos como étnicos por estirpe: los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales, los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas, mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y acceder a ellos de forma privada, a utilizar y controlar sus objetos de culto, los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza aprendizaje, las personas indígenas en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. En síntesis, con sus elementos legales respalda y garantiza la libertad de los pueblos indígenas para desarrollar su cultura, principios, sistemas de valores cultos y demás a través de la educación diferenciada (etnoeducación).

La conservación de parte del territorio ancestral, la actividad pesquera, la cestería y la alfarería estas tres últimas de carácter económico, la primera fundamental para la suficiencia alimentaria y las otras dos industrias culturales que persisten hoy además son fuente de ingresos, se pueden perpetuar, por ser un trabajo familiar, que las hace viables desde la práctica y la oralidad a las siguientes generaciones.

En cuanto al primer objetivo, evaluar a través de la revisión documental de los PEI el estado actual de la inclusión étnica en las escuelas establecidas en áreas de ocupación tradicional del pueblo Zenú en el Departamento de Córdoba. La revisión documental de los PEI objeto de estudio de las instituciones educativas ubicadas en zonas rurales de territorios ancestrales de la cultura Zenú en Córdoba, arroja la misma tendencia, para todas las

instituciones focalizadas y caracterizadas, estas adolecen en su hoja de ruta institucional de todo lo relacionado con educación diferenciada, aun estando establecidas en áreas de ocupación tradicional del pueblo Zenú. Este debe ser el soporte legal, que permite su flexibilidad curricular para incluir en sus planes de estudio los cambios necesarios en armonía con la educación estandarizada para implementar la educación diferenciada en consenso con las comunidades. En este momento la falta de diligencia niega la oportunidad a la etnia de saber y conservar sus rasgos culturales ancestrales.

Por otro lado, respecto al objetivo Conocer el grado de aceptación y valoración que la comunidad descendiente del pueblo Zenú tiene de su propia cultura e historia. Estos coinciden en la imperiosa necesidad de revitalizar y preservar su legado histórico cultural, son muy receptivos respecto a mantener vivo su acervo no solo desde las familias, sino que apoyan la idea de recibir simultáneamente desde la instituciones educativas al amparo de la normatividad la educación estandarizada y la educación diferenciada, la primera los mantiene vigentes en los estándares del mundo globalizado y la segunda mantiene vivo su legado histórico cultural lo que significaría la preservación de su propia cultura.

En cuanto al objetivo, entender como la inclusión de la enseñanza étnica en las instituciones educativas propiciaría la preservación de la cultura propia en los territorios ancestrales, se considera que la etnoeducación o educación diferenciada se considera la alternativa idónea para preservar el legado histórico cultural, en la medida en que esta tenga un carácter incluyente en las instituciones educativas las cuales con su liderazgo y compromiso podrían armonizar los planes de estudio de la educación estandarizada y la educación diferenciada.

Desde el punto de vista intercultural, se manifiesta una vehemente crítica al principio o propuesta de homogenización y aculturación de los pueblos étnicos originarios, ya sean indígenas, afros o comunidades ROM, al principio excluyente de las ciencias positivas al igual que a la agresividad epistémica. Surge así, la potencialidad de un desmonte colonial, un giro decolonial en materia epistémica, filosófica y pedagógica, esto debido a que la educación tradicional ha prevalecido y se ha privilegiado de manera impositiva por la iglesia y el Estado

permitiendo la consolidación de esta educación occidental estandarizada aún más en tiempos de la OCDE, como un legado de la modernidad y de la invasiva y agresiva colonización cultural y educativa a la que fueron sometidos los pueblos originarios por el colono europeo en el marco del eurocentrismo con un notable proceso sistemático de discriminación y racismo.

Recomendaciones

Después de realizada la investigación y obtenido los aportes de los informantes claves, las ideas rectoras de los documentos que orientan este trabajo y las contribuciones de los diferentes autores que manejan la temática se considera pensando en la revitalización histórico cultural y en la apropiación de la historia Zenú las siguientes recomendaciones:

- Las instituciones educativas de los territorios ancestrales deben considerar el desarrollo de una educación de carácter inclusivo en materia étnica, agregando en su PEI lo relacionado con la enseñanza étnica a la par de la enseñanza occidental a la vez que proponer planes de estudio armónicos entre las dos formas de educación como el que a manera de ejemplo aparece como anexo 22 en esta investigación, el cual hacia el futuro podría ser objeto de otra investigación.
- Se debe crear unos comités étnico-académicos en los resguardos indígenas, encargados de consensuar las condiciones y formas para que se genere una articulación entre las instituciones educativas y las comunidades ubicadas en los territorios ancestrales, buscando desde esta iniciativa la revitalización histórico cultural del legado de la cultura Zenú.
- Las instituciones educativas, deberán crear de igual forma un comité de educación étnica en donde se debatan, se estudien y propagan mejoras para la inclusión de a educación étnica y todo lo relacionado con esta, en una constante revisión y actualización del plan de estudios étnico con el apoyo de las autoridades indígenas.

- Dotar las aulas de clases con ambientes de aprendizaje alusivos a la cultura Zenú tales como murales con escenas de la vida cotidiana, muestras artesanales, vivienda, a la vez que diseñar, acciones didácticas como plegables, folletos y cartillas para fortalecer los sistemas de valores y principios étnicos mediante un diálogo constructivo que facilite la formación integral.
- Estimular en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas, la creación de grupos de apoyo, semilleros zenues que posibiliten la captación de la tradición oral para garantizar la continuidad del legado cultural, realizando eventos de capacitación (talleres, seminarios, entre otros) sobre las actividades de la vida diaria. Por ejemplo, institucionalizar la celebración del día de los zenues en donde se desarrollen actividades inherentes al pueblo Zenú,
- En convenio con el SENA (servicio nacional de aprendizaje), crear una escuela- taller en donde se enseñe el trenzado en caña flecha y el trabajo en arcilla para la producción de artesanías, esto posibilita proyectos de emprendimiento a partir de industrias culturales a la vez que posibilita la transmisión y conservación de parte de su legado.
- En convenio con la facultad de educación de la Universidad de Córdoba, a partir de su programa de Ciencias Sociales y desde las asignaturas más afines, realizar trabajos prácticos, que recojan y sistematicen datos referentes a la vida del pueblo que reposan en la memoria de los ancianos y ancianas ancestrales, para evitar que esta información se pierda con sus decesos, con la posibilidad de un producto final que pueda ser una cartilla, libro o desarrollo de otras investigaciones, tesis de grado afines con la temática.

Bibliografía

- Arjona, Marta. (1986). Patrimonio cultural e identidad. Letras cubanas. La habana Cuba
- Auge, Marc. (1992). Los no lugares espacios del anonimato. Gedisa, Barcelona.
- Baxter, Lorraine et al. (2000). Como se hace una investigación. Gedisa. Barcelona.
- Bodnar, Yolanda. (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica, en:
Etnoeducación, conceptualización y ensayos. Programa de etnoeducación MEN.
Bogotá.
- Bonfil, Batalla Guillermo. (1995). El etnodesarrollo y sus premisas jurídicas, políticas y de
organización. INAH. México.
- Bos, Duarte y Moreno. (2012). Calidad, igualdad en la educación colombiana. Banco
Interamericano de desarrollo.
- Bruner Jerome Seymour. (2000). La educación puerta de la cultura, Aprendizaje
Visor Traducción de Félix Díaz. Madrid.
- Cacique Mayor Regional del Pueblo Eder Eduardo Estrada. Zenú. Tuchin. Marzo 8 de 2021.
- Canales Cerón. Manuel. (2006) Metodologías de Investigación Social. Introducción a los
oficios. LOM ediciones. Santiago de Chile.
- Castro-Gómez Santiago y Grosfoguel Ramón. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para
una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del hombre
editores. Bogotá.
- CEPAL. (2002). Globalización y desarrollo.
- Congreso de la República Ley 1185 de 2008.
- Congreso de la república Ley 375 de julio de 1997 de la Juventud
- Constitución Política de Colombia 1991
- Dane. 2005. Censo Nacional de Población
- Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad Cultural Adoptada por la
31ª reunión de la Conferencia General de la Unesco París, 2 de noviembre de
2001
- De Zubiria Samper Julián. (2013) Como diseñar un currículo por competencias.
Editorial magisterio. Bogotá.
- Duarte, Bos et al. (2012). Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana. Banco

Interamericano de desarrollo.

Escobar, Arturo (2010). Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes. Envión, Popayán.

Entrevista a Cumplido Socarras Julio, Momil. 5 de marzo de 2021.

Entrevista a Liliana Núñez Socarrás. Ex secretaria de educación de Momil. Momil 5 de marzo 2021

Entrevista a Puentes Coavas María. Momil 5 de marzo de 2021.

Fals, Borda Orlando. (1980) Historia Doble de la Costa. Carlos Valencia editores. Bogotá

García Canclini Néstor. (2013). Culturas híbridadas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Paidós. Barcelona.

Giménez, Gilberto. (2000). Territorio Cultura e Identidades. En cultura y región. Jesús Martin Barbero. Bogotá.

Grupo focal 1, Momil, 12 de febrero de 2022.

Grupo focal 2, Momil, 19 de febrero de 2022.

Hernández-Sampieri (2018) Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill.

Herreño Hernández, Ángel. (2004) Evolución Política y Legal del Concepto de Territorio Ancestral indígena en Colombia. Bogotá.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2010). Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. 4a. ed. Caracas: Quirón Ediciones.

Jaramillo, Uribe Jaime. (1982). Manual de Historia de Colombia tomo I. instituto colombiano de cultura. Bogotá.

La tradición Zenú, Museo del oro Bogotá 2008. Recuperado de <https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Zenú>.

Ley General de Educación 115 (1994)

Martínez, Miguel. (2006) La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). Revista Investigación en Psicología, 9(1), 123-146. UNMSM, Lima (Perú)

Martínez, M. (2010). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Métodos Hermenéuticos, Métodos Fenomenológicos y Métodos Etnográficos. Trillas. México.

Molano Barrero. (1990). Villa de Leyva Ensayo de interpretación social de una catástrofe ecológica. Bogotá.

- Montañez, Gustavo y Delgado Ovidio. (1998). Cuadernos de geografía volumen VII. Espacio, territorio y región conceptos básicos. Bogotá.
- ONU. Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas. (2008). Arte litográfica. México
- Ricoy Lorenzo Carmen. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. En Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1. Universidad Federal de Santa María, RS, Brasil
- Ruiz Olabuénaga José Ignacio. (2012). Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Santos, Milton. (2000) La naturaleza del espacio, Barcelona: Ediciones Ariel S.A.
- Sen Amartya. (2000). Desarrollo y Libertad, Barcelona: Planeta.
- Sen Amartya. (2011). La cultura como base del desarrollo contemporáneo. Extraído de diálogo UNESCO.
- Taylor Samuel Jared y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.
- Tajfel, Henri. (1981). Grupos humanos y categorías Sociales. Barcelona. Paidós.
- UNESCO. (2008). Directrices sobre los asuntos de los pueblos indígenas Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.
- UNESCO. (1982). Declaración de México sobre Políticas Culturales. Disponible en <http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexicop.pdef/Mexico sp.pdf>
- Walsh, Catherine (2015) “Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales” Clivajes, revista electrónica de ciencias sociales (4) [en línea]. Disponible en [Consultado el 18 de junio de 2018]. [Links]

ANEXOS

Anexo 1

	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON ENFASIS EN INVESTIGACION, EVALUACION Y FORMULACION DE PROYECTOS EDUCATIVOS		Formato 01 ENTREVISTA
OBJETIVO	Conocer opiniones sobre el autorreconocimiento étnico, la enseñanza tradicional, historia y cultura propia y educación diferenciada (etnoeducación)		
Fecha	Lugar Institución educativa Francisco José de Caldas Momil – Córdoba		
Nombre del entrevistado			
Términos claves	Etnoeducación, cultura ancestral, territorio, legado histórico, etnia zenú.		
Preguntas	¿Considera que en la actualidad la escuela en los territorios ancestrales se preocupa por la enseñanza de la cultura e historia propia? ¿La enseñanza tradicional perjudica la conservación de su propia cultura en territorios ancestrales? ¿Esta se debería adaptar a las características de su pertenencia étnica? ¿El conocimiento de su propia cultura e historia garantiza al pueblo Zenú la preservación de su legado a las siguientes generaciones? ¿Cree que la enseñanza en los territorios ancestrales debe ser diferenciada? ¿Es decir, etnoeducativa? ¿El autorreconocimiento de su identidad cultural puede contribuir a la preservación de su cultura y su historia? ¿Desde qué edades con base en su experiencia se debe iniciar la enseñanza de la cultura e historia propia en los territorios ancestrales?		
Recursos	Block papel, formato, bolígrafos.		

Anexo 2

	GUIÓN DE ENTREVISTA
Estimado Docente y Directivo: Por medio de la presente, me dirijo a usted muy respetuosamente, con el propósito de solicitar su valiosa colaboración, concediéndome una entrevista, dado que es considerado como una valiosa fuente de información clave sobre el tema en la cual se está desarrollando la investigación titulada: etnoeducación ¿una conquista para la revitalización histórico ¿cultural de los pueblos indígenas?: el caso de la cultura Zenú, en los territorios ancestrales del departamento de Córdoba, permitiendo obtener información importante para su desarrollo, la cual es requerida como soporte para mi tesis de grado para optar el título de Doctor en Educación. La información que usted aporte será de vital importancia para esta investigación, con la convicción de que su respuesta será honesta y verás. Gracias. Atentamente, <i>Dairo Buclvas Otero</i>	

Anexo 3

	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON ENFASIS EN INVESTIGACION, EVALUACION Y FORMULACION DE PROYECTOS EDUCATIVOS		Formato 02 GRUPO FOCAL
OBJETIVO	Conocer opiniones sobre el autorreconocimiento étnico, la enseñanza tradicional, historia y cultura propia y educación diferenciada (etnoeducación)		
Breve descripción del grupo	Los integrantes de este grupo focal están constituidos por ocho individuos descendientes de la etnia Zenú, con edades que oscilan entre 18 y 56 años, paritariamente masculino y femenino.		
Fecha 02-14-22	Lugar Momil - Córdoba		Número de participantes 8
Moderador	Duración sesiones 2 horas		
Introducción	Cordial saludo a todos, bienvenidos a nuestro encuentro. Agradezco por sacrificar un poco de su valioso tiempo y así poder participar activamente en estas mesas de discusión sobre la educación tradicional en las escuelas ubicadas en los territorios ancestrales, la pertenencia étnica y el acervo histórico cultural. Mi nombre Dairo Buelvas Otero, docente de la I.E. La Poza de Montería zona rural. Me asiste el también docente Julio Cumplido Socarras, quien será el moderador. Cada uno de ustedes por ser miembros de la etnia Zenú tiene su propia visión sobre la preservación y conservación de su legado. El propósito de este encuentro es el de conocer su opinión sobre la educación que se imparte en los territorios ancestrales. Toda las apreciaciones y opiniones emitidas por ustedes serán de mucha importancia y será tenida en cuenta para el análisis de este estudio. En estas discusiones no habrá respuestas correctas o incorrectas, sino posiciones diferentes. Podrán sentirse en plena libertad de manifestar su punto de vista, que no siempre coincidirá con el que tengan sus compañeros de sesión. Este encuentro durará dos horas. Encontraran tarjetas en la mesa al frente de su puesto, para que podamos recordar sus nombres. Iniciaran su participación diciendo su nombre, donde vive, a que se dedica y a continuación aportará su opinión respecto a la temática que nos concurre.		
CATEGORIA (criterio)	TEMA		RETROALIMENTACION PREGUNTAS DE FORTALECIMIENTO
Educación tradicional	Es pertinente que en el contexto educación tradicional, la escuela deba enseñar más de su propia cultura e historia. O por otro lado, la educación tradicional se debería adaptar a las características de su pertenencia étnica, es decir etnoeducación. Se evidencia una manifiesta preocupación en la escuela por la enseñanza de la cultura e historia propia como política institucional. La enseñanza tradicional perjudica la conservación de la cultura propia.		¿Qué es lo primero que piensas cuando te hablan de educación tradicional? ¿Qué consideras que es la etnoeducación? ¿considerarían la posibilidad de una educación diferenciada?
Identidad y educación étnica	El autoreconocer e identificarse histórica y culturalmente contribuye a la preservación de su cultura y su historia Existe interés en aprender cosas de su propia cultura y de su historia.		¿de quién crees que depende más la preservación y conservación de su acervo cultural e histórico ¿Qué crees que es historia y que es cultura?

Anexo 4

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°1
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER

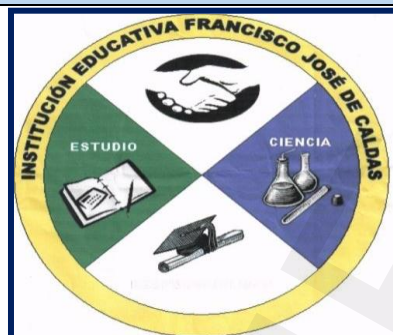
IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa San Pedro Claver
Dirección	Municipio de Momil
Municipio	Momil, Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna (Mañana y tarde), Sabatina

Misión

La Institución Educativa “San Pedro Claver”, del Corregimiento de Sabaneta, ofrece una Educación integral a sus educandos, preparándolos para la vida, a través del desarrollo de las ciencias, la tecnología, la investigación, la cultura, el deporte, las lúdicas y la implementación de programas flexibles (aceleración del aprendizaje, Cafam, CIDEP), bajo el liderazgo de talentos humanos idóneos y con alto sentido de pertenencia.

Anexo 5

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°2
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA FRANCISCO JOSE DE CALDAS



IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa Francisco José de Caldas
Dirección	Municipio de Momil
Municipio	Momil, Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna (Mañana y tarde), Sabatina

Misión

Somos es un establecimiento de carácter oficial que brinda los servicios educativos en los niveles de preescolar, básica y media comprometida con la formación integral de la persona en el marco del desarrollo de valores, el respeto por el otro, el entorno cultural y ambiental.

Anexo 6

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°3
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA SANTA FE



IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa Santafé
Dirección	Corregimiento tres Palmas vereda Santafé
Municipio	Montería Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna (Mañana y tarde), Sabatina

Misión

La Institución Educativa Santafé, de carácter oficial, forma integralmente niños, niñas, jóvenes y adultos competentes con altos principios humanísticos, sentido de pertenencia, liderazgo y crecimiento personal, hábiles en el uso racional de los recursos y la conservación del ambiente, capaces de transformar su realidad, a partir del conocimiento, la ciencia y la tecnología; favoreciendo el desarrollo económico, político, social y cultural de la región.

Visión

La Institución Educativa Santa Fe, al año 2016 será reconocida a nivel regional y nacional por la consolidación de sus procesos académicos a través de la apropiación del modelo y enfoque pedagógico, el fortalecimiento de los valores y los buenos resultados en la pruebas externas; contar con espacios y recursos que permitan consolidar los proyectos productivos y una mayor interacción con la comunidad educativa; actuar como líderes sociales y ambientales de nuestro entorno y contar con alianzas estratégicas de fortalecimiento con otras instituciones.

Anexo 7

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°4
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA BUENOS AIRES



IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa Buenos Aires
Dirección	Corregimiento de Buenos Aires
Municipio	Montería Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna (Mañana y tarde), Sabatina

Misión

La Institución Educativa Buenos Aires, tiene como misión formar a los estudiantes del corregimiento de Buenos Aires y sus veredas, orientándolos hacia el desarrollo de sus potenciales cognitivas, intelectuales, físicos, morales y espirituales; basados en el respeto, la responsabilidad y la realidad de su entorno, fortaleciendo sus valores morales, éticos y humanos para la convivencia pacífica, tendientes a la superación personal y mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la región y la conservación del medio ambiente.

Visión

La institución educativa Buenos Aires, ofrecerá para el año 2007 una educación en competencia laborales en tecnologías agropecuarias en los niveles de Educación Básica, Ciclo de Secundaria y Media, que permitan el desarrollo de las habilidades, destrezas y conocimientos en el educando, contribuyendo con el desarrollo socio – económico de la región, en un ambiente escolar adecuado y con un personal docente calificado.

Anexo 8

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°5
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA GUASIMAL



IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa Guasimal
Dirección	Corregimiento de Guasimal
Municipio	Montería Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna (Mañana y tarde), Sabatina

Misión

Formar integralmente a hombres y mujeres, en los niveles de preescolar, básica y media, con metodologías flexibles: escuela nueva y CAFAM. Para asegurar el desarrollo de conocimientos, competencias y valores básicos, buscando el mejoramiento de la calidad de vida de los educandos y sus familias.

Visión

La institución educativa Guasimal en el año 2017, será un establecimiento educativo líder en el sector rural de montería, con énfasis en prácticas agropecuarias y emprendimiento.

Anexo 9

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°6
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA KILOMETRO 12



IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa Kilometro Doce
Dirección	Corregimiento Kilometro Doce-vía planeta Rica
Municipio	Montería Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna (Mañana y tarde), Sabatina

Misión

La Institución Educativa Kilómetro Doce, es una organización rural de carácter oficial cuya misión es formar integralmente niñas, niños y jóvenes, en competencias básicas, ciudadanas y laborales; fortaleciendo la lengua extranjera y fundamentada en el modelo pedagógico social-cognitivo, con la inclusión de jóvenes y adultos en situación de analfabetismo o con escolaridad incompleta que les permita desempeñarse con altas competencias académicas y socioculturales, para mejorar su calidad de vida y la de su entorno y acceder a la educación técnica, tecnológica y superior.

Visión

Ser una Institución líder para el año 2020 en la formación integral de niños, niñas y jóvenes de la región, reconocida por su alto nivel académico, con fortalecimiento de la lengua extranjera y su inserción al mercado laboral y educación superior, apoyados en programas de articulación y modelos flexibles.

Anexo 10

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°7
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA LA POZA



IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa La Poza
Dirección	Vereda La Poza Corregimiento de San Anterito
Municipio	Montería Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna Mañana

Misión

Somos una institución educativa formadora de personas íntegras, líderes y competentes, capaces de desempeñarse en su rol social, atendiendo aspectos cognitivos, físicos, éticos y morales en pro del desarrollo sistemático de su localidad, ciudad, región y país.

Visión

Para el año 2020 La Institución Educativa La Poza será altamente reconocida en el municipio de Montería y en la comunidad en general como una institución oficial de carácter académico-social, que ofrece un servicio educativo de calidad, formadora de personas íntegras, líderes y competentes en el desarrollo de procesos productivos enfocados hacia el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sistemático de su comunidad.

Anexo 11

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°8
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA NUEVA LUCIA



IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa Santa Lucía
Dirección	Corregimiento Nueva Lucía
Municipio	Montería Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna (Mañana y tarde), Sabatina

Misión

Somos una Institución Educativa de carácter oficial que ofrece un servicio educativo de calidad en los niveles de preescolar, básica y media; cumpliendo con los requisitos de la ley y de formación emanados del ministerio de educación nacional y la secretaria de educación, nuestros estudiantes se forman de manera integral desde un enfoque social y cristiano. Somos el ente que reúne a la comunidad de Nueva Lucía, propiciando el desarrollo de los establecimientos que confluyen alrededor de la Institución; nuestro enfoque social nos insta a mejorar las condiciones de nuestros padres de familias a través de entes del estado y entidades de educación continuada.

Visión

La Institución Educativa Nueva Lucía para el año 2020 ofrecerá un servicio educativo de alta calidad en los niveles de preescolar básica y media y educación para jóvenes y adultos (SER HUMANO), acorde con los referentes ministeriales, haciendo usos de los recursos y ayudas académicas ofrecidas por el MEN; logrando la integración con el Sena en los programas técnicos productivos, conservando los convenios con las instituciones de educación técnica y superior, propendiendo a la continuidad de la educación de nuestros estudiantes, ahondando esfuerzos por mantener un equipo de profesionales de la educación competentes y actualizados en los procesos de enseñanza.

Anexo 12

DOCUMENTO DE TRABAJO PEI N°9
VERSION RESUMIDA
VISION Y MISION PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES
CONSULTADOS
INSTITUCION EDUCATIVA SAN ISIDRO



IDENTIFICACIÓN	
Nombre	Institución Educativa San Isidro
Dirección	Corregimiento San Isidro
Municipio	Montería Departamento Córdoba
Naturaleza	Oficial Zona: Rural Carácter: Mixto Calendario: A
Modalidad	Académica
Niveles con que cuenta	Preescolar (Transición), Educación Básica y Media Académica, Modelos flexibles: SER HUMANO
Jornada	Diurna (Mañana y tarde), Sabatina

Misión

Contribuir con la formación integral de nuestros educandos, mediante la implementación de modelos flexibles que garanticen la permanencia en el sistema educativo, a través de un currículo que les permita ser creativos, democráticos y competitivos, con identidad cultural para transformar su realidad y mejorar su calidad de vida, convirtiéndose en forjadores de una nueva historia para su región.

Visión

La Institución Educativa San Isidro para el año 2018 ofrecerá un servicio público con calidad, ampliación en la cobertura, eficiencia, inclusión y liderazgo en la formación de personas integrales, conocedoras de la ciencia y la tecnología con alto desempeño en las competencias básicas, ciudadanas, laborales y afectivas, que generen cambios en la estructura sociopolítica, económica y cultural de su región, departamento y país; para lo cual cuenta con equipo humano capacitado, idóneo, responsable y con alto sentido de pertenencia.

ANEXO 13

MODELO DE CARTA DE SOLICITUD DE PERMISO

Purísima, enero 14 de 2021

Capitán

FELIFE DE AGUSTIN

Autoridad indígena corregimiento de Comején

Purísima Córdoba

Cordial saludo,

Apreciado capitán y comunidad de Comején, me dirijo a ustedes de la manera más respetuosa y sincera con el fin de solicitar un permiso para llegar a su comunidad solo con fines académicos.

En los actuales momentos me encuentro realizando estudios de doctorado en educación, en la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología de Panamá con sede en esta ciudad, como es normal y legal para optar por el título de doctor, es necesario realizar una tesis. Como soy cordobés, siempre me ha interesado el estudio por nuestros antepasados los zenúes, por esa razón escogí como tema: **Etnoeducación, conquista para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba.**

Actualmente, me encuentro en el proceso de realización de este trabajo de grado, que para completarlo requiere información vital como quiera su comunidad está asentada en el territorio ancestral del pueblo Zenú, dicha información solo la puedo obtener directamente de su comunidad, por tal motivo solicito a ustedes por favor me permitan realizar algunas preguntas de tipo histórico cultural en su comunidad, como un estudio preliminar de lo que será mi tesis. Agradezco mucho de ante mano que por favor me permitan realizar esta actividad en su comunidad, estaré atento a las recomendaciones que ustedes me hagan para realizar dichas visitas.

Atentamente,

Dairo Buelvas Otero

Magister en desarrollo y cultura
Licenciado en Ciencias Sociales

ANEXO 14

DOCUMENTO DE TRABAJO 10 DECRETO NUMERO 088 DE 1976 (enero 22) VERSION RESUMIDA REESTRUCTURACION DEL SISTEMA EDUCATIVO MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

IDENTIFICACIÓN

Nombre: Ministerio de educación nacional MEN

Dirección: Bogotá

ASPECTOS PERTINETES A LA INVESTIGACION

DECRETO NUMERO 088 DE 1976 (enero 22) Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.
Artículo 33. Son funciones de la división de diseño y Programación Curricular de Educación Formal:
a) ¡Diseñar por áreas los currículos de educación básica primaria y básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional;
b) Diseñar los currículos para la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente de educación preescolar básica, media e intermedia;
c) Elaborar los programas por áreas, en los cuales el currículo se concrete en contenidos progresivamente graduados (de 1º a 9º grado en la educación básica, de 10 a 13 grado en el educación media e intermedia). ¡En los programas se incluirán los objetivos, métodos, materiales y medios aconsejables para la enseñanza en los diferentes grados y niveles;
d) ¡Diseñar y elaborar el currículo de la educación preescolar, en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF;
e) ¡Diseñar y programar el currículo para la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente de educación especial y de las colonias escolares;
f) Diseñar, programar y evaluar el currículo para la educación de las comunidades indígenas, con la participación directa de los miembros de dichas comunidades.
Comuníquese y cúmplase. Dado en Bogotá, D.E., a 22 de enero de 1976. ALFONSO LOPEZ MICHELSEN El ministro de Hacienda y Crédito Público, Rodrigo Botero Montoya. El ministro de Educación Nacional, Hernando Duran Dussán.

ANEXO 15

DIARIO DE CAMPO			
OBJETIVO: Revisar y analizar documentos oficiales que orientan el carácter axiológico del proceso educativo de la educación básica primaria, secundaria y media en Colombia.			
DÍA	DOCUMENTOS	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
Martes 15 de diciembre de 2020	la Ley General de Educación colombiana Ley 115/94	En la Ley General de Educación colombiana, Ley 115 de 1994, contempla en su articulado lo relacionado con la educación de los grupos minoritarios. Artículo 55-56	<i>Definición de etnoeducación.</i> <i>Principios y fines.</i>
Martes 25 de octubre de 2016	Ley 116 de 1994 Política educativa para la formación dela convivencia	Ley 116 de 1994. Establece como uno de los fines de la educación la formación en el respeto a la vida y demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad y también en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.	La ley general de educación define como objetivo común para todos los niveles de la educación, proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
Miércoles 7 de octubre de 2020	PEI Proyecto Educativo Institucional	PEI I.E. San Pedro Claver	Luego de leído este PEI, se encuentra que, si consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico, pero en la práctica no se ejecuta. Constatado por miembros de la comunidad educativa.
Miércoles 7 de octubre de 2020		PEI I.E. Francisco José de Caldas	Luego de leído este PEI, se encuentra que, si consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico, pero en la práctica no se ejecuta. Constatado por miembros de la comunidad educativa.
Viernes 9 de octubre de 2020		PEI I.E. Santafé	Luego de leído este PEI, no consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico.
Viernes 9 de octubre de 2020		PEI I.E. San Isidro	Luego de leído este PEI, no consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico.

Lunes 12 de enero de 2021		PEI I.E. Nueva Lucia	Luego de leído este PEI, no consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico.
Martes 11 de agosto de 2020		PEI I.E. La Poza	Luego de leído este PEI, no consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico.
Jueves 14 de enero de 2021		PEI I.E. Buenos Aires	Luego de leído este PEI, no consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico.
Viernes 5 de febrero de 2021		PEI I.E. Guasimal	Luego de leído este PEI, no consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico.
Jueves de agosto de 2020		PEI I.E. Kilómetro 12	Luego de leído este PEI, no consagra en su visión y misión la inclusión de carácter étnico.
Lunes 8 de febrero de 2021	Decreto número 088 de 1976 (enero 22)	Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.	Por medio de este decreto se busca Diseñar, programar y evaluar el currículo para la educación de las comunidades indígenas, con la participación directa de los miembros de dichas comunidades.

ANEXO 16

	CARTA DE CONSENTIMIENTO
Apreciados miembros del Cabildo de Comején Por medio de la presente, me dirijo a ustedes muy respetuosamente, con el propósito de solicitar su valiosa colaboración, esta consiste en concederme la oportunidad de conformar con algunos de ustedes que así lo acepten, un grupo de discusión, dado que son considerados como una valiosa fuente de información clave acerca del tema que se está desarrollando en la investigación titulada: Etnoeducación, conquista para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba, permitiendo obtener información importante para su desarrollo, la cual es requerida como soporte para mi tesis de grado para optar el título de Doctor en Educación. La información que usted aporte será de vital importancia para esta investigación, con la convicción de que su respuesta será honesta y verás. Gracias. Atentamente, <i>Dairo Buclvas Otero</i>	

ANEXO 17

LISTADO DE PRESELECCIONADOS GRUPO FOCAL

	NOMBRES	APELLIDOS	GENERO	EDAD	SELECCIONADOS	RESERVA
1	Rubén Alberto	Wueswe Julio	M	55		
2	Luis Carlos	Baldovino Sierra	M	52		
3	Isaac David	Balseiro García	M	33		
4	Ada Luz	Ciprian Moreno	F	40		
5	Estebana del Carmen	Alegría De Agustín	F	33		
6	Darwin José	Agamez de Agustín	M	30		
7	Luis Enrique	Ruiz de Agustín	M	27		
8	Juan David	De Agustín Ciprian	M	28		
9	Erika Vanessa	Yepes Monterroza	F	25		
10	Yenis Fernanda	Babilonia Anaya	F	37		
11	Carlos Julio	Palma Hernández	M	34		
12	David José	Ciprian de Agustín	M	28		
13	Karen Vanessa	Feria Benítez	F	50		
14	Fernando Luis	Yepes Yepes	M	23		
15	Jonathan	Beltrán Balseiro	M	20		
16	Marelvis del Carmen	González Agamez	F	48		
17	Danilson	De Agustín Peña	M	25		
18	Sirlena María	De Agustín Peña	F	36		
19	Yovanna Andrea	Gaspar Solano	F	45		
20	Andrea Patricia	Agresot Mármol	F	39		
21	Yorsanis Yacira	Quinto Viloría	F	44		
22	María Isabel	Castro Agresot	F	41		

ANEXO 18
CONSENTIMIENTO FIRMADO

 CONSENTIMIENTO FIRMADO					
	NOMBRES	APELLIDOS	GENERO	EDAD	FIRMA
1	Rubén Alberto	Wueswe Julio	M	55	Ruben Wueswe
2	Luis Carlos	Baldovino Sierra	M	52	Luis Baldovino
3	Ada Luz	Ciprian Moreno	F	40	Ada Ciprian M
4	Estebana del Carmen	Alegría De Agustín	F	33	Estebana Alegría
5	Yenis Fernanda	Babilonia Anaya	F	37	Yenis F. Babilonia
6	David José	Ciprian de Agustín	M	28	David J. Ciprian
7	Danilson	De Agustín Peña	M	25	Danilson De Agustín
8	Yorsanis Yacira	Quinto Viloria	F	44	Yorsanis Quinto V.

CONSENTIMIENTO FIRMADO RESERVA					
NOMBRES		APELLIDOS	GENERO	EDAD	FIRMA
1	Isaac David	Balseiro García	M	33	Isaac Balseiro
2	Darwin José	Agamez de Agustín	M	30	Darwin J. Agamez
3	Luis Enrique	Ruiz de Agustín	M	27	Luis E. Ruiz
4	Juan David	De Agustín Ciprian	M	28	Juan De Agustín
5	Erika Vanessa	Yepes Monterroza	F	25	Erika Yepes. M
6	Carlos Julio	Palma Hernández	M	34	Carlos Palma H
7	Karen Vanessa	Feria Benítez	F	50	Karen Feria
8	Fernando Luis	Yepes Yepes	M	23	Fernando Yepes Y
9	Jonathan	Beltrán Balseiro	M	20	Jonathan Beltr
10	Marelvís del Carmen	González Agamez	F	48	Marelvís Gonz
11	Sirlena María	De Agustín Peña	F	36	Sirlena de Agust
12	Yovanna Andrea	Gaspar Solano	F	45	Yovanna Gas
12	Andrea Patricia	Agresot Mármol	F	39	Andrea Agres
14	María Isabel	Castro Agresot	F	41	Maria Castro

ANEXO 19

 Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT Facultad de Educación Doctorado en Ciencias de la Educación					
FORMATO DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS					
CRITERIOS DE VALORACIÓN					
Aplique la siguiente escala en caso de:					
Entre (5 - 4)	Si considera que cumple satisfactoriamente con el indicador.				
Entre (3 - 2)	Sí cumple parcialmente con el indicador.				
Entre (1 - 0)	Sí definitivamente no cumple con el indicador.				
INDICACIONES En cada casilla ubique el rango numérico que corresponda a su apreciación, al final se realiza la ponderación.					
Instrumento: guía de entrevista a docentes					
CRITERIOS	RANGOS DE CALIFICACIÓN	NO 1-0	PARCIAL 3-2	SI 5-4	TOTAL
CONFIABILIDAD	¿Se evidencia una concreta relación entre el instrumento con la finalidad de la investigación?				
	¿Observa si el léxico o argot utilizado en el guion de la entrevista tiene en consideración las características y contextos de los informantes participantes?				
	¿Los interrogantes de la guía de entrevista se presentan con claridad, sin ambigüedades o imprecisiones ante las eventuales respuestas emitidas por parte de los participantes?				
Observaciones:					

PERTINENCIA	¿El guion de la entrevista es congruente con la naturaleza real de los miembros de la población que fue entrevistada?				
	¿El ámbito objeto de estudio puede ser relevante para otros grupos en contextos similares?				
	¿Las preguntas de la guía de entrevista posibilitan la generación de categorías emergentes que permitan comprender aún más el fenómeno?				
Observaciones:					
SOLIDEZ	¿La investigación tiene conexión con el contexto estudiado y otras investigaciones en esta línea?				
Observaciones:					
OBJETIVIDAD	¿El investigador asume su posición de cara a la problemática investigada sin sesgos y con imparcialidad?				
Observaciones:					
Recomendaciones:					

PERTINENCIA	¿El guion de la entrevista es congruente con la naturaleza real de los miembros de la población que fue entrevistada?				
	¿El ámbito objeto de estudio puede ser relevante para otros grupos en contextos similares?				
	¿Las preguntas de la guía de entrevista posibilitan la generación de categorías emergentes que permitan comprender aún más el fenómeno?				
Observaciones:					
SOLIDEZ	¿La investigación tiene conexión con el contexto estudiado y otras investigaciones en esta línea?				
Observaciones:					
OBJETIVIDAD	¿El investigador asume su posición de cara a la problemática investigada sin sesgos y con imparcialidad?				
Observaciones:					
Recomendaciones:					

ANEXO 20



CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Yanina Nieto Miranda titular de la cedula de identidad **No. 1067847041**, a través de la presente certifico que realice el juicio de experto al presente instrumento diseñado por Dairo Emiro Buelvas Otero, titular de la cédula de ciudadanía No. 6885246, para la investigación referente al trabajo de grado titulado “Etnoeducación, conquista para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba-Colombia”, requisito fundamental para optar al título de Doctor en Educacion de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT.

Dado en Montería a los 14 días del mes de octubre del Año 2022.

Atentamente,

YANINA NIETO MIRANDA

Nombre experto evaluador

Firma del experto evaluador

1067847041

Cédula de ciudadanía



INFORMACIÓN ADICIONAL DEL EVALUADOR

Nombre completo: YANINA NIETO MIRANDA

Cédula: 1067847041

Cargo actual: Coordinadora

Formación académica: Doctora

DOCTORA en Ciencias De La Educación
MAGISTER en Educación

Experiencia profesional:

- Docente de aula durante 16 años
- Docente universitario durante 8 años

FIRMA:

Yanina Nieto M

ANEXO 21



CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Juan Cuadro Vellojin titular de la cedula de identidad número **No. 6889612**, a través de la presente certifico que realice el juicio de experto al presente instrumento diseñado por Dairo Emiro Buelvas Otero, titular de la cédula de ciudadanía No. 6885246, para la investigación referente al trabajo de grado titulado "Etnoeducación, conquista para la revitalización histórico cultural de los pueblos indígenas, su estado en los territorios ancestrales zenúes de Córdoba", requisito fundamental para optar al título de Doctor en Educacion de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT.

Dado en Montería a los 14 días del mes de octubre del Año 2022.

Atentamente,

Dairo Buelvas Otero

Juan Manuel Cuadro Vellojin

Nombre experto evaluador

Firma del experto evaluador

6889612

Cédula de ciudadanía



INFORMACIÓN ADICIONAL DEL EVALUADOR

Nombre completo: JUAN CUADRO VELLOJIN

Cédula: 6 889 612

Cargo actual: Docente

Formación académica:

- Sociólogo

Experiencia profesional:

- Docente de aula durante 2 años
- Docente universitario durante 24 años

FIRMA:

ANEXO 22
EJEMPLO DE PLAN DE ESTUDIO CULTURA ZENÚ

Áreas y asignaturas	Ciencias Sociales (historia y geografía)
Nombre	Historia Zenú
Grados	acordar con la comunidad educativa
Intensidad horaria semanal	Acordado entre el consejo académico y la comunidad

UNIDAD	ASIGNATURA	EJES TEMATICOS
1	GEOGRAFIA	Geografia
		Concepto de geografía
		Territorios ancestrales
		Ubicación
		Limites
		División política actual
		Geolocalización de los resguardos indígenas
		Relieve
		Hidrografía
		Clima
		Flora y fauna
2	HISTORIA	Referentes históricos de la cultura Zenú
		Referentes históricos de la cultura Zenú.
		Generalidades de las culturas precolombinas colombianas
		Culturas precolombinas del caribe colombiano
		Los zenues
		Ubicación geográfica
		Características entices y estructura social
		Sistemas de producción
		Gastronomía
		Artesanía, orfebrería y alfarería
		Rituales, música y danzas
		Tipo de vivienda
		Sociedad hidráulica
		Leyes
3	HISTORIA	Los Zenúes y la conquista
		El descubrimiento
		Fundación de ciudades del Caribe colombiano
		Conquista del Zenú

		Conquista del resto de Colombia
4	HISTORIA	Del poblado precolombino Zenú al resguardo
		Formas de administración y explotación colonial
		Resguardos durante la colonia
		Resguardos durante el periodo republicano
		Los resguardos de hoy
		Los resguardos símbolo de resistencia
		Fundación del resguardo Zenú
5	HISTORIA	Sociedad Zenú
		Estructura social
		Actividades económicas
		Identidad cultural
		El vestuario
		Prácticas curativas
		Ritos funerarios
		Folclor
		Tradición oral
6	HISTORIA	Momil
		Historia de Momil
		Fundación de Momil
		Ubicación geográfica
		Recursos hídricos
		Flora y fauna
		Economía
		Patrimonio turístico

Áreas y asignaturas	Ciencias naturales (Botánica y Química)
Nombre	Botánica y química zenú
Grados	acordar con la comunidad educativa
Intensidad horaria semanal	Acordado entre el consejo académico y la comunidad

UNIDAD	ASIGNATURA	EJES TEMATICOS
1	BOTANICA Y QUIMICA	Construcción del proceso investigativo propio de especies vegetales que hacen parte del conocimiento ancestral.
		Plantas medicinales
		Conocimiento ancestral
		Preparación y aplicación
		Transmisión de conocimientos (tradición oral) sobre plantas en el patio, el camino y el territorio.
		Conocimiento y valoración de los recursos autóctonos
		Asociación de la vida cotidiana con el conocimiento ancestral y científico.
		Retoma de la tradición del cuidado del entorno natural de forma ancestral.
		Prácticas agrícolas
		Siembras y cultivos
		Caña flecha
		Alcoholes y productos fermentados

Áreas y asignaturas	Educación artística
Nombre	Arte Zenú
Grados	acordar con la comunidad educativa
Intensidad horaria semanal	Acordado entre el consejo académico y la comunidad

Desde aquí se busca afianzar el conocimiento de las artes tradicionales vigentes y ancestrales de los zenues. A partir de la indagación, el fortalecimiento y la motivación por saber de las prácticas musicales, danzas, trenzado (caña flecha), alfarería y metalurgia (orfebrería).

También se busca desarrollar saberes acerca de la fabricación de instrumentos musicales, su ejecución, historia y simbología de cantos y bailes. Igualmente, la construcción y sistematización de destrezas y habilidades para la fabricación de artesanías, su sentido, significado cultural, e importancia como industrias culturales.

Áreas y asignaturas	Filosofía
Nombre	pensamiento y cosmogonía Zenú
Grados	10
Intensidad horaria semanal	Acordado entre el consejo académico y la comunidad

UNIDAD	ASIGNATURA	EJES TEMATICOS
1	FILOSOFIA	Mitología Zenú y otras mitologías
		Memoria histórica
		Tradiciones
		Leyendas
		Oralidad
		Sistema de valores