UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Administración y Planificación Educativa

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA QUE MOTIVE EL ARRAIGO CULTURAL DEL PUEBLO ZENÚ, EN EL CONTEXTO DE LA I.E. TÉCNICA AGROPECUARIA DE CERRO VIDALES DEL MUNICIPIO DE TUCHÍN-CÓRDOBA.

GUIDO JOSÉ MONTAÑO FLÓREZ

Panamá, Enero de 2021

RED-UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación
Maestría en Administración y Planificación Educativa

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA QUE MOTIVE EL ARRAIGO CULTURAL DEL PUEBLO ZENÚ, EN EL CONTEXTO DE LA I.E. TÉCNICA AGROPECUARIA DE CERRO VIDALES DEL MUNICIPIO DE TUCHÍN-CÓRDOBA.

Informe presentado como requisito para optar al grado de Magíster en Administración y Planificación Educativa.

Autor: GUIDO JOSÉ MONTAÑO FLÓREZ
Tutor: Alina Ospino Soto

Panamá, Julio de 2021

REDI-UMECIT

Dedicatoria

Este trabajo es dedicado en primera instancia al DIOS de Salomón, el mismo Dios que le concedió a Sara tener un hijo cuando para muchos se les escasea la esperanza, porque sin Él nada soy y con Él me regocijo infundiendo esperanzas en el camino de tus estatus más que en todas las riquezas.

Para mi madre que con sus oraciones eleva mi confianza en Dios, mi padre y el tío julio que nunca perdieron la esperanza en mí y hoy sin duda alguna están en el cielo.

Hacia la madre de mis hijos y mis hijos que son el motor de perseverancia constante en este mundo.

Y todas esas grandes personas que las he encontrado en mi camino que de una u otra manera han hecho que cada día me inspire más en el desarrollo personal.

Por: Guido José Montaño Flórez

2021

REDI- UNMECIT

RESUMEN

El diseño e implementación de la propuesta pedagógica que busca motivar el arraigo cultural del pueblo Zenú en la I.E. Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales y que se presenta en este documento, parte de la observación de la realidad, la cual demostró que la práctica docente realizada en la institución no era coherente con la realidad local y regional y no respondía a sus necesidades, pues los contenidos curriculares ignoraban los conocimientos y prácticas de las comunidades indígenas, lo que conllevaba a la subvaloración de su mundo propio, lo que es consecuencia de una educación descontextualizada que no se articulaba con los procesos comunitarios y no contribuía a su desarrollo.

Por lo tanto, la educación en esta comunidad indígena no incluía como referente la cultura propia, a pesar de encontrarse contemplada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se reconoce el acervo etnográfico de las comunidades, sus conocimientos y prácticas construidas a través de siglos. En consecuencia, la educación ofrecida no propiciaba el encuentro intercultural, dado que muchos de los docentes no involucraban saberes y prácticas ancestrales propios de la etnia Zenú en su práctica, generando desarraigo cultural en sus alumnos. Ante esta situación, este estudio permitió identificar que en el PEI de la I.E de Cerro Vidales existen políticas étnicas basadas en las leyes colombianas que, desde la Constitución Política, protegen los derechos de los pueblos indígenas, incluido el derecho a tener un currículo propio. Sin embargo, teniendo en cuenta que no se aplicaban en la práctica, el principal resultado de la investigación es una estrategia que permite la implementación de procesos etnoeducativos en las aulas.

Palabras claves: arraigo cultural, comunidad Zenú, currículo, saberes ancestrales, interculturalidad.

REDUMECIT

ABSTRACT

The design and implementation of the pedagogical proposal that seeks to motivate the cultural roots of the Zenú people in the I.E. Agricultural Technique of Cerro Vidales and presented in this document, part of the observation of reality, which showed that the teaching practice carried out in the institution was not consistent with the local and regional reality and did not respond to their needs, since the curricular contents ignored the knowledge and practices of the indigenous communities, which led to the undervaluation of their own world, which is the consequence of a decontextualized education that was not articulated with community processes and did not contribute to their development.

Therefore, education in this indigenous community did not include as a reference the own culture, despite being contemplated in the Institutional Educational Project (PEI) in which the ethnographic heritage of the communities is recognized, their knowledge and practices built over centuries. Consequently, the education offered was not conducive to intercultural encounter, since many of the teachers did not involve ancestral knowledge and practices typical of the Zenú ethnic group in their practice, generating cultural uprooting in their students. Given this situation, this study allowed us to identify that in the PEI of the I.E of Cerro Vidales there are ethnic policies based on Colombian laws that, since the Political Constitution, protect the rights of indigenous peoples, including the right to have one's own curriculum. However, given that they were not applied in practice, the main result of the research is a strategy that allows the implementation of ethno-educational processes in the classrooms.

KEY WORDS: cultural roots, Zenu community, curriculum, ancestral knowledge, interculturality.

REDIUMECIT

Tabla de contenido

Introducción..... 12

CAPÍTULO: I CONTEXTUALIZACION DE LA PROBLEMÁTICA..... 16

1. PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN..... 17

1.1. Descripción de la Problemática 17

1.2. Formulación de la pregunta de investigación 23

1.3 Objetivos de la Investigación 23

1.3.1. Objetivo General..... 23

1.3.2. Objetivos Específicos. 23

1.4. Justificación e Impacto 24

CAPITULO II: FUNDAMENTACION TEORICA DE LA INVESTIGACION 29

2.1 Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales..... 30

2.1.1. Bases Teóricas 30

2.1.2. Bases Investigativas..... 39

2.1.3. Bases Conceptuales (Desarrollo teórico de las variables o Conceptos Definidores y Sensibilizadores)..... 56

2.1.4. Bases Legales..... 60

2.2. Definición Conceptual y Operacional de las Variables..... 62

2.3. Operacionalización de las Variables y/o Categorización (cualitativa)..... 79

CAPITULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 81

3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación..... 82

REDIUMECIT

3.2.1. Elección de la Tradición Cualitativa 83

3.2. Tipo de Investigación 84

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos 85

3.5. Población, Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación 88

3.5.1. Población y/o Descripción del Escenario de Investigación 88

3.5.2. Muestra y/o Descripción y Criterios de Selección de los Informantes Clave 89

3.6. Procedimiento de la investigación: 90

3.7. Credibilidad de los instrumentos 91

3.8. Consideraciones éticas: 93

3.8.1. Criterios de confidencialidad 93

3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado 93

3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales 93

Capítulo IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS 95

4.1. Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos 96

4.2. Proceso de Triangulación de los Hallazgos 97

4.2.1. Revisión la normatividad vigente que orienta la inclusión curricular de los procesos etnoeducativos y los saberes ancestrales. 97

4.2.2. Componentes etnoeducativos en el currículo de Botánica y Ciencias Agropecuarias 100

REDIUMECIT

4.2.3. Implementación de parcela demostrativa 109

4.3.4. Actividades sobre creencias y tradiciones culturales para la identidad cultural ... 115

4.3. Contrastación y Teorización 127

4.4 Conclusiones y recomendaciones 130

5. PROPUESTA DIDÁCTICA 134

5.1. Denominación de la propuesta 135

5.2. Descripción de la Propuesta 135

5.3. Fundamentación 136

5.4. Objetivos de la Propuesta 137

5.4.1. Objetivo General 137

5.4.2. Objetivos Específicos 137

5.5. Beneficiarios 137

5.6. Productos 137

5.7 Localización 143

5.8. Método 144

5.9. Cronograma 144

5.10. Recursos 145

5.11. Presupuesto 145

REFERENCIAS 147

ANEXOS 152

REDI-UNEFCT

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Definición Conceptual de las variables 62

Tabla 2 Operacionalización de las variables 79

Tabla 3 Elección de la tradición cualitativa 83

Tabla 4: Normatividad sobre Inclusión Curricular, Procesos Etnoeducativos y Saberes Ancestrales 98

Tabla 5: Identificación de los componentes etnoeducativos en el PEI 101

Tabla 6: Análisis del PEC y los lineamientos curriculares 103

Tabla 7: Entrevista médico tradicional Zenú 117

Tabla 8: Entrevista a Artesano 124

Tabla 9: Estructuración y desarrollo de la asignatura Biología 139

Tabla 10: Estructura curricular asignatura Ciencias Agrícolas 141

Tabla 11: Cronograma de actividades 144

Tabla 12: Presupuesto del proyecto 145

REDIUMECIT

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Territorio Zenú 77

Ilustración 2: Triangulación de Sujetos 92

Ilustración 3: Triangulación de Instrumentos 92

Ilustración 4: Proceso de Triangulación de los Hallazgos 97

Ilustración 5: Mesas de trabajo con la comunidad educativa 109

Ilustración 6: Sombrero Vueltiao (terminado) 111

Ilustración 7: Cultivo de caña flecha parcela demostrativa 112

Ilustración 8: Entrevista al Médico Tradicional 117

Ilustración 9: Estudiantes y sabedora explicando el maíz criollo 122

Ilustración 10: Pintas más conocidas del sombrero vueltiao 127

REDI- UMECIT

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Entrevista docentes 153

Anexo B: Guía de entrevista a docentes 154

Anexo C: Guía de observación 156

Anexo D: Entrevista a estudiantes 157

Anexo E: Entrevista a sabedores ancestrales 159

Anexo F: Guía de entrevista a sabedores ancestrales 160

Anexo G: Docentes de Biología y Ciencias Agropecuarias en grado 9º 161

Anexo H: Depositarios de los saberes ancestrales 162

Anexo I: Tabla maíces criollos 163

Anexo J: Evidencias fotográficas –implementación parcelas demostrativa 166

REDI- UMECIT

Introducción

La educación de los niños y jóvenes en los territorios indígenas debe estar enfocada hacia la formación de personas con sentido de pertenencia por su contexto cultural y las tradiciones ancestrales; niños y jóvenes que posean conocimientos académicos y universales bien fundamentados y que también garanticen la trascendencia de los principios propios, la autonomía y la identidad indígena para la pervivencia como comunidad que guarda estos saberes y los transmite de generación en generación.

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales está ubicada en el corregimiento de Cerro Vidales en el norte del municipio de Tuchín, del cual se encuentra a una distancia de 10 kilómetros aproximadamente y el cual hace parte del Resguardo Indígena Zenú Córdoba-Sucre. Esta institución educativa cuenta con una población de 1.300 alumnos entre los 5 y los 22 años que son atendidos en la sede central y dos sedes alternas en las que se ofrecen los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media técnica. En general la población de estudiantes pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2. En el caso de esta propuesta, se realizó con los 140 alumnos del grado 9°, con edades entre 14 y 16 años.

En esta comunidad indígena, la educación propia es natural, vivencial, dinámica y real, ya que se origina en la cotidianidad de la misma población. La transmisión del conocimiento se basa en la tradición oral, en las prácticas productivas, en los espacios de cultivo agrícola (el conuco), uso de plantas medicinales, cría de animales; todo esto hace parte esencial de la vida comunitaria de los saberes que se transmiten generacionalmente.

Este conocimiento ancestral está ligado al territorio y todo lo que este implica, al lugar donde habitan, a la movilidad de sus gentes, a la apropiación de los recursos naturales que proceden de

RED-UMECIT

las características de la naturaleza con la que cuentan: la sabana, el río Sinú y la ciénaga grande, entre otros escenarios; es por ello que las prácticas productivas se convierten en un tipo de escuela donde los padres transmiten sus saberes a las nuevas generaciones, desde un ámbito familiar y comunitario.

Este hecho no debe ser desconocido, pues es propio del indígena Zenú estar en constante relación con el medio natural que lo rodea desde la niñez; a partir de lo que le ofrece el medio natural elabora juguetes con plantas y sus frutos, juega con los insectos y realiza diferentes actividades que le permiten convertir así la naturaleza en una maestra en el proceso de aprendizaje en que ellos aprenden por medio de la observación y acompañamiento de sus mayores.

La educación en la comunidad de Cerro Vidales está inmersa en dinámicas y conflictos culturales. La acción educativa no es ajena a los procesos de dominación, hibridación y resistencia cultural, por lo que esta se convierte en un factor de aculturación y de violencia simbólica, ya que a través de ella se imponen determinados criterios de ciencia y progreso que no son coherentes con los propósitos etnoeducativos, a través de los cuales se busca articularlos con valores propios de la cultura Zenú.

Por lo anterior, se ha evidenciado que en el contexto de la I.E de Cerro Vidales, la práctica docente no es acorde con la realidad local y regional ni responde a sus necesidades, pues ha contribuido, en muchas ocasiones, con la negación de los conocimientos y prácticas de las comunidades indígenas, lo que conlleva a la subvaloración de su mundo propio. En ese sentido, la educación que predomina es descontextualizada y por tanto no se articula ni contribuye a los procesos de desarrollo comunitarios como se debe hacer en estos territorios.

REDI-UNECI

Lo anterior, va en contra vía de lo que exige el PEI con respecto a la educación en la comunidad indígena de Cerro Vidales, pues este documento, considerado como hoja de ruta, reconoce el acervo etnográfico de estas comunidades y sus conocimientos y prácticas, construidas a través de siglos. Esta desarticulación entre lo planeado y lo ejecutado evita que se propicie el encuentro intercultural necesario, es decir, encuentros pedagógicos en los que los docentes promuevan el desarrollo del aprendizaje de saberes disciplinares sin desconocer los saberes y prácticas ancestrales propios de la etnia Zenú, pues de esta forma se puede generar el fortalecimiento de la identidad cultural en sus alumnos.

En este panorama, este trabajo tiene la intencionalidad de presentar una alternativa de solución a la problemática señalada a través del diseño e implementación de una propuesta pedagógica que motive el arraigo cultural del pueblo Zenú en los estudiantes de la Institución Técnica Cerro Vidales del municipio de Tuchín Córdoba; esta propuesta conlleva, entre otras, las siguientes acciones: revisar la normatividad vigente que orienta la inclusión curricular de los procesos etnoeducativos y los saberes ancestrales, identificar los componentes etnoeducativos presentes en el contenido curricular de la asignatura botánica y ciencias agropecuarias, implementar el diseño en parcela demostrativa con los estudiantes del grado 9°.

Dado que se trata de desarrollar actividades sobre creencia y tradiciones culturales que le permitan al estudiante reconocer su identidad en su entorno, este estudio se encuentra enmarcado en la línea de investigación educación y sociedad, pues este hecho da cuenta del reconocimiento de la práctica educativa como transformadora de los contextos en los que se desarrolla a través de la atención específica de las necesidades evidenciadas en los sujetos que en este caso son los estudiantes de la IE Cerro Vidales. Ahora bien, por el hecho de tratarse de un proceso de

etnoeducación, esta investigación se matricula en el Área de integración y diversidad humana y en el eje de educación e interculturalidad.

El trabajo se desarrolla en cinco capítulos de la siguiente manera: en el Capítulo I se aborda la contextualización de la temática contextualizando la problemática de la investigación. El capítulo II comprende la fundamentación teórica de la investigación, donde enuncian las bases teórica, investigativas, conceptuales y legales que competen a las temáticas estudiadas; en el capítulo III se tratan los aspectos metodológicos, se define el paradigma, el método y el enfoque de la investigación. En el capítulo IV, se realiza el análisis e interpretación de los resultados y, finalmente, en el capítulo V se presenta el diseño de la propuesta.

REDI- UMECIT

CAPÍTULO: I CONTEXTUALIZACION DE LA PROBLEMÁTICA

REDI- UMECIT

1. PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la Problemática

Colombia, es un país pluriétnico y multicultural, reconocido por su rica diversidad cultural expresada en la multiplicidad de identidades y expresiones culturales de los pueblos y comunidades que lo conforman como nación, se estima que hay más de cinco millones de personas que se identifican como pertenecientes a un grupo étnico, lo que representan el 13.7% de la población colombiana, de acuerdo con el censo de población del 2005 del Departamento Nacional de Estadística (DANE).

Así mismo, según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) del 2010 estas poblaciones habitan principalmente en la zona rural. Existen marcos legales en Colombia como la Ley General de Educación, la Ley 70 de 1993 y el Sistema de Educación Indígena propio que reconocen la importancia de garantizar un enfoque étnico en los procesos educativos que se realizan en el país, acordes con la cosmovisión y prácticas culturales de los diferentes pueblos.

Según el estudio realizado por UNICEF y el MEN en el año 2015, 846.120 estudiantes que se reconocen pertenecientes a grupos étnicos están matriculados en el sistema educativo colombiano, (396.743 grupos indígenas; 457.850 afrocolombianos; 1.274 raizales y 182 ROM). Estos estudiantes representan el 10% del total de la matrícula. Estas poblaciones se encuentran principalmente en las zonas rurales, afectadas por el conflicto y presentan algunos de los indicadores educativos más bajos del país.

Entre estas poblaciones estudiantiles se encuentra la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, ubicada en el corregimiento Cerro Vidales, al norte del

REDI-UMECIT

municipio de Tuchín, el cual forma parte del Resguardo Indígena Zenú Córdoba-Sucre; la población se encuentra a aproximadamente a 15 minutos del casco urbano y a una distancia de entre 8 y 10 kilómetros, la IE cuenta con 1.300 Alumnos, que son atendidos en una sede central y dos alternas, que cubren los niveles Preescolar, Primaria y Bachillerato. Las edades de los alumnos oscilan entre 5 y 22 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos de 1 y 2 la propuesta será para los 140 estudiantes del grado 9°, con edades entre 14 y 16 años.

En la comunidad del corregimiento Cerro Vidales, municipio de Tuchín, departamento de Córdoba, la educación propia es natural, vivencial, dinámica y real, ya que se origina en la cotidianidad de la misma población. La transmisión del conocimiento se basa en la tradición oral, en las prácticas productivas, en los espacios de cultivo agrícola, uso de plantas medicinales, cría de animales; todo esto hace parte esencial de la vida comunitaria de los saberes y se transmiten de generación en generación.

Este conocimiento ancestral está ligado al territorio y los elementos que de este se desprenden, así como las dinámicas sociales que en él se desarrollan. Por esto, las personas, desde la niñez, están en constante relación con el medio natural que los rodea y a partir de este crean y recrean todos los escenarios que les permiten desarrollar sus dimensiones de forma integral, es decir, juegan con las plantas y sus frutos, reconocen la fauna y todo este contacto pone a la naturaleza como maestra en el proceso de aprendizaje por medio de la observación a sus mayores.

En el trabajo comunitario que se realiza en la institución educativa Técnica Agrícola de Cerro Vidales, se observa en los estudiantes poca motivación para interactuar con el medio natural que les ofrece el territorio, los sabedores y mayores de las comunidades; con la práctica de los

REDIUMECIT

saberes ancestrales y prácticas agrícolas tradicionales, lo cual va en contravía del propósito de rescatar la pervivencia como pueblo indígena a través del tiempo que se encuentra contemplado en la legislación aludida anteriormente y el PEI.

Por lo anterior, se realiza observación puntual de la situación de aula, surgiendo la necesidad de establecer una relación profunda entre la escuela, la familia y la comunidad para lograr mayor participación e integración en el desarrollo de todos los procesos etnoeducativos y que van a permitir fortalecer la educación propia, desde los aportes familiares y comunitarios, escenario en el que la familia es agente participativo en la educación de sus hijos de la mano con la escuela que le facilita los conocimientos y prácticas ancestrales para fortalecer el currículo y pervivir a través del tiempo.

Los saberes ancestrales no son solo patrimonio de los territorios indígenas, son también patrimonio de toda la humanidad, pues permiten por medio del diálogo, fortalecer el conocimiento recíproco y fortalecimiento de la diversidad cultural, siendo esta un semillero de creatividad, imaginación e innovación, que permite la integración, participación, reconocimiento y herencia de generaciones en el presente y en el futro; no solo para el desarrollo económico sino como acercamiento intelectual, espiritual y afectivo.

En concordancia con lo anterior, el sistema de educación propia de la comunidad del Resguardo Indígena Zenú, Córdoba-Sucre, es oral de carácter cotidiano, se produce y se transmite en la vida o experiencia de esta comunidad. La madre naturaleza, el cielo, la tierra, los ríos, la luna, especialmente la fauna y la flora, son la fuente de inspiración o de reconocimiento de los saberes inscritos en la historia del pueblo Zenú.

REDI-UNECIT

No obstante, en esta comunidad indígena, con el tiempo, se han ido perdiendo estas prácticas culturales a un ritmo acelerado debido, entre otros factores, a la imposición del conocimiento occidental, a las nuevas tecnologías de la comunicación y a la poca importancia que le dan las nuevas generaciones a este conocimiento. Actualmente se ponen en duda y se desconfía de los saberes tradicionales, lo que conduce a despojarlo del valor que posee como elemento de pervivencia de la cultura, historia y experiencia de la comunidad, de lo cual no existe una demostración escrita o científica de este tipo de conocimiento.

La educación en contextos culturalmente diferenciados como el Resguardo indígena Zenú Córdoba-Sucre, está inmersa en las dinámicas y conflictos culturales. Por esto, la acción educativa no debe ser ajena a los procesos de dominación, hibridación y resistencia cultural, pues de otra forma, la educación formal se convierte en un factor de aculturación y de violencia simbólica, ya que a través de ella se imponen determinados criterios de ciencia, progreso, etc., y se promueven valores que no corresponden a la cultura Zenú.

Cuando se presenta la desarticulación descrita, existe un divorcio entre los procesos de educación de la IE y el entorno cultural y natural de la región, dado que en este caso, la educación no está acorde con la realidad local y regional ni responde a sus necesidades. En la realidad aludida en este estudio, este divorcio ha generado la negación de los conocimientos y prácticas de las comunidades del Resguardo Indígena Zenú, que conlleva a la subvaloración de su mundo propio, lo que produce procesos de educación descontextualizados que no favorecen el desarrollo comunitario.

En consecuencia, la educación en las comunidades indígenas en el Resguardo Indígena Zenú Córdoba-Sucre, específicamente en la comunidad que se ubica en Cerro Vidales no tiene como

REDIUMECIT

referente la cultura propia, a partir de la cual el educando se pueda aproximar al conocimiento universal occidental. Esto ocasiona que la escuela, cuna de formación para las comunidades indígenas Zenú, no logre integrar los saberes y prácticas que adquieren los niños del resguardo indígena en los procesos de socialización temprana, los cuales desde la familia y la comunidad viene dada por medio de la tradición oral, de hecho, esta forma de intercambio de saberes se ve interrumpida al iniciar la escolarización.

La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural; no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer su cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente.

Pese a lo anterior, en la I.E Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, comunidad conformada mayoritariamente por indígenas Zenúes, estas disposiciones legales y las exigencias del contexto han sido poco incluidas por muchos de los docentes en su práctica pedagógica, registrándose entonces la necesidad de contar con clases y encuentros didácticos que se articulen con el contexto intercultural de los estudiantes, para favorecer la formación con identidad cultural Zenú, como vía para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral de los estudiantes, articulada con los saberes universales de la ciencia.

En esta línea, la educación formal introduce cambios en las dinámicas propias de la comunidades étnicas, se pasa de la oralidad a la escritura y en fin los proyectos educativos no van conforme con las practicas propias de la cultura, originándoles a los estudiantes un deterioro

en la identidad, sentido de pertenencia, su cultura y territorio. Por ello, en la I.E Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, se plantean mecanismos para dar cumplimiento a lo planteado por la ley general de educación cuando esta afirma que:

> La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Artículo 56º, Ley 115 de 1994)

En respuesta a esto, el papel de la escuela debe estar encaminado desde los planteamientos anteriores, a dar cabal cumplimiento a la Ley que fomenta la autonomía curricular de los planteles educativos, implementando un currículo ajustado a las prácticas culturales de la población, que reafirme esta cultura y le dé sentido de pertenencia a los habitantes del territorio, involucrando aspectos relevantes de la vida diaria de los mismos. El sentido de la educación contextualizada debe propiciar en los estudiantes el dominio de su entorno, el cual se facilita por la pertenencia del individuo al mismo.

Por otro lado, en el decreto 1860 de 1995 se plantean las orientaciones curriculares para el desarrollo de la ley, donde el currículo se debe concebir de manera flexible para adaptarse a las características del medio cultural, con actividades de desarrollo curricular que comprendan la investigación, el diseño y la evaluación permanente del currículo.

REDIUMECIT

Todo lo antes expuesto, permite afirmar que en la práctica docente en la Institución Educativa Técnica Agrícola de Cerro Vidales, se hace necesario el reconocimiento de los saberes ancestrales interculturales desde el currículo propio, como una manera de proporcionar el buen vivir dentro de las comunidades, preservándolos y haciendo su reconocimiento sin desconocer que el mundo globalizante avanza en ciencia y tecnología.

1.2. Formulación de la pregunta de investigación

Por lo previamente anotado se formula la pregunta de investigación que orienta este estudio: ¿Cómo generar arraigo cultural del pueblo Zenú en el contexto de la comunidad educativa de la Institución Técnica Cerro Vidales del municipio de Tuchín Córdoba?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General.

Diseñar una propuesta pedagógica que motive el arraigo cultural del pueblo Zenú en los estudiantes de la Institución Técnica Cerro Vidales del municipio de Tuchín Córdoba.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- Revisar la normatividad vigente que orienta la inclusión curricular de los procesos etnoeducativos y los saberes ancestrales.
- Identificar los componentes etnoeducativos presentes en el contenido curricular de la asignatura botánica y ciencias agropecuarias
- Implementar el diseño en parcelas demostrativa, con los estudiantes del grado 9°.
- Desarrollar actividades sobre creencia y tradiciones culturales que le permitan al estudiante reconocer su identidad en su entorno

REDI-UNECIT

1.4. Justificación e Impacto

El interés principal de realizar este trabajo que buscó el diseño de una propuesta pedagógica que motive el arraigo cultural del pueblo Zenú en el contexto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales parte de una reflexión personal en el ejercicio del investigador como etnoeducador de la institución. En este rol, el investigador como miembro de la etnia Zenú experimenta una identidad étnica y cultural, que radica en el conocimiento de los saberes ancestrales; lo anterior le permitió reconocer, a través de la observación y la revisión documental, que el currículo de la institución no es coherente con los saberes ancestrales, pues en su modelo pedagógico, no favorece la inclusión de dichos saberes.

La Institución Técnica Cerro Vidales atiende a población indígena de la etnia Zenú desde el grado cero al grado undécimo y, pese a que la población atendida es mayoritariamente indígena, la institución educativa desarrolla un currículo netamente académico que se basa en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional dadas a través de diferentes documentos y guías para población mayoritaria, lo que no vincula programas etnoeducativos. En este orden de ideas, el estudio que se realiza en este contexto halla su justificación práctica en el hecho de responder a la necesidad de contar con un programa educativo con enfoque diferencial que fortalezcan el currículo en un ambiente dinámico dentro y fuera del aula, favoreciendo el desarrollo individual y colectivo de los estudiantes indígenas en especial de la Etnia Zenú.

En este sentido, en la práctica, este estudio se propone, entre otras cosas, realizar un rastreo y recopilación de los conocimientos ancestrales que las familias comparten y transmiten a los más jóvenes, mediante lo cual se puede otorgar el valor que poseen estos conocimientos y generar el respeto por estos y por los espacios de transmisión de los saberes propios a los que ya están

REDIUMECIT

habituados los indígenas cuando realizan actividades de su cotidianidad, entre las que se pueden contar, los cultivos tradicionales, la cestería, la cerámica, las danzas, cantos, cuentería, mitos, ritos y medios de vivenciar la cultura y conocimientos propios como manifestación de una cultura viva.

Ahora bien, este aporte de recolección y valoración de saberes propios se complementa con un aporte a nivel teórico, dado que se busca dar sentido a las disposiciones que contiene el PEI con respecto a la etnoeducación, lo cual lleva consigo una adecuación del currículo de la Institución Educativa que pretende la inclusión y apropiación del patrimonio inmaterial, que se ha conservado en la oralidad de la memoria de los mayores, quienes mantienen sus usos y costumbres y tienen contacto con el medio ambiente, la medicina natural, la producción milenaria del trenzado de la caña flecha y la sazón de la gastronomía tradicional.

Lo anterior incluye entonces dar cumplimiento, desde la práctica, al marco legal que ha favorecido la Constitución Política de Colombia de 1991 y algunas normas anteriores como el Estatuto de las Comunidades Indígenas (1981) en los cuales existe un reconocimiento de los grupos étnicos como parte de la nación, lo cual posibilita el hecho de considerar a Colombia como un país multiétnico y pluricultural que permite la confluencia de una diversidad de culturas, cada una de ellas con una organización social e histórica, que es deber del Estado y sus instituciones asumir y defender.

En este proceso, surge también un aporte metodológico que puede ser útil en la misma comunidad o en otras para afrontar problemáticas diversas, dado que para el desarrollo de este estudio se establece una ruta que contempla por ejemplo, la invitación a las instituciones y a las comunidades, en este caso a la comunidad de Cerro Vidales, a reflexionar conscientemente sobre

su identidad étnica y cultural, sobre el espacio que ha ganado y de los derechos que tienen como miembros de la Etnia Zenú. Además, el papel de la institución educativa como el vehículo en el cual la comunidad fortalece su identidad, mediante la inclusión de los saberes propios y su articulación con los conocimientos necesarios para aprender a vivir en un mundo cambiante.

Para esto, un segundo paso metodológico que aporta esta investigación es la generación de espacios de reflexión al interior de la IE, pues se trata de avanzar en cuanto a las mejoras didácticas que posibiliten la convivencia e interpretación intercultural, a partir del discurso de la oralidad ancestral, que puedan dimensionar la cosmovisión del mundo tanto del patrimonio cultural, como la resignificación del uso y costumbres de la sabiduría ancestral y principalmente lo relacionado con la simbología simétrica de la caña flecha; a través de sus sabedores, médicos tradicionales y capitanes y demás autoridades.

Sin duda, estos espacios no se limitan a una reflexión momentánea, sino que el trabajo de investigación plantea un proceso de continua indagación sobre los diferentes elementos del legado ancestral Zenú, en articulación con el PEI de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Cerro Vidales, de tal manera que se tomen acciones que permitan el estímulo de conservación y creatividad holística de esa espiritualidad cosmogónica de sus creencias y todos los elementos expresivos de la identidad cultura del pueblo indígena Zenú.

Este ejercicio de resignificación constante del PEI, pone de relieve al patrimonio ancestral, pues este se transforma en uno de los elementos de estudio para la labor docente en los procesos académicos, de tal forma que desde todos los campos del saber se puedan rescatar, conservar y mostrar la relevancia de la pervivencia en las nuevas generaciones estudiantiles indígenas. De

REDIUMECIT

esta forma, los pasos aportados por la investigación permiten afianzar el arraigo cultural, como también articular estrategias metodológicas pedagógicas para su enseñanza y valoración.

Visto de esta forma, el proceso de investigación pretende recuperar conocimientos ancestrales e incorporarlos al currículo institucional para aplicarlo dentro y fuera del aula. En este sentido cobra importancia la investigación de las artes ancestrales y demás elementos de la etnia Zenú, con lo cual se deja de lado la práctica docente que ignora el contexto social y cultural de sus alumnos, dando paso a una que busca explorar y vivenciar las riquezas que ofrece la cultura Zenú y reflejar los saberes ancestrales que conservan la cultura indígena propia de este pueblo.

A manera de síntesis, La elaboración e implementación Propuesta Curricular Intercultural que Integre Conocimientos Ancestrales a la Formación Integral de los Estudiantes de la Institución Técnica Cerro Vidales de Tuchín, se justifica en el plano teórico, práctico y metodológico, así:

En el plano teórico, permite conocer la importancia de articular el currículo de la Institución Técnica Cerro Vidales que le permita a los alumnos adquirir con un cuerpo organizado de conocimientos relacionados a partir del discernimiento, análisis, valoración y afirmación de la identidad étnica propia, y proyectarse hacia la visión de conocimientos y tecnologías producidos por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural comunitaria.

En el plano práctico, se evidencian aportes desde la pedagogía, por ejemplo en cuanto a la importancia de un aprendizaje contextual que facilite la generación de espacios en los que los estudiantes accedan al conocimiento del mundo que les rodea, partiendo de lo local y desde estos elementos ver cómo los principios de la ciencia y la sociedad en general se relacionan con su vida cotidiana.

REDIUMECIT

Desde lo metodológico, se espera que con la información obtenida, el equipo docente cuente con los elementos suficientes que le permitan diversificar el currículo para que este sea pertinente y ajustado al contexto cultural y socioeconómico de la Institución y del estudiante, a partir de lo cual, el docente, empleando su formación didáctica, pueda crear y seleccionar estrategias pedagógicas cuya efectividad se evidencie en la aplicación del currículo articulado que involucre a la comunidad educativa.

Por todo lo anterior, es decir, los diferentes aportes que se busca dejar a partir de la realización del estudio, este trabajo se considera viable, pues para la ejecución de la investigación se cuenta con la disponibilidad de las unidades de análisis inmersas en el problema: estudiantes, padres de familia y docentes, al igual que los recursos materiales y económicos que la situación amerita. Por otro lado, se cuenta también con los conceptos metodológicos para llevarla a cabo y conseguir los propósitos e impacto esperados.

En este orden de ideas, el alcance e impacto del estudio consiste en la Implementación de la propuesta curricular intercultural que integre conocimientos ancestrales en la formación integral de los estudiantes de la Institución Técnica Cerro Vidales, como herramienta para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral, lo cual facilita la formación con identidad cultural de los educandos. Lo anterior, permite dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución Política de Colombia, en cuanto a la diversidad étnica de la nación, que se materializa en una medida pedagógica acorde con una educación intercultural; no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, si no para la sociedad en general.

Por esta razón, este estudio resulta también un aporte en la línea de investigación de la Universidad que ha sido seleccionada, es decir, en Educación y Sociedad, pues en el eje de la

interculturalidad, se realiza un aporte acerca de la forma en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza - aprendizaje en comunidades multiétnicas y multiculturales, las relaciones intrínsecas entre la tecnología y la educación y las relaciones entre cultura y sociedad mediadas por el lenguaje.

CAPITULO II: FUNDAMENTACION TEORICA DE LA INVESTIGACION

RED - UMECIT

2.1 Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales

2.1.1. Bases Teóricas

La ley general de educación (ley 115 de 1994) en su artículo 55º define la etnoeducación como el proceso formativo que se dirige a grupos minoritarios que habitan el territorio nacional y poseen además, una identidad cultural propia que ha sido heredada de sus ancestros, la cual se manifiesta en sus comunidades a través de prácticas culturales y artísticas, lenguas orales y escritas, tradiciones y saberes relacionados con la agricultura, la caza, la medicina y la gastronomía, entre otras actividades. De las actividades mencionadas, ha dependido la supervivencia de la etnia a través de los años, por lo que es necesario conservarlas y transmitirlas a las nuevas generaciones.

El concepto de etnoeducación al que hace alusión la ley, tiene sus antecedentes en el concepto de etnodesarrollo, surgido a principios de la década de 1980 de la mano de Guillermo Bonfil, quien plantea que este se refiere a las capacidades que posee un pueblo para "construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones" (Bonfil, sf, p. 133), concepto cercano a lo referido en el párrafo anterior.

La implementación de la etnoeducación fue adoptada por el Estado colombiano por iniciativa político-educativa propuesta por las propias organizaciones indígenas, teniendo como meta principal la búsqueda de autodeterminación, control y autonomía en el manejo de la educación por parte de las organizaciones indígenas, a través de la exigencia y promoción del uso de la lengua materna como primera lengua en la escuela y el aprendizaje del español como segunda lengua (CRIC, 2004). La propuesta era construir un modelo educativo relacionado con el

proyecto cultural y lingüístico de cada comunidad; sin embargo, el mayor énfasis se puso en la agenda política de las organizaciones populares, caracterizada por metas que buscaban arrebatar el control del aparato escolar de las manos del Estado y ponerlo en manos de las mismas organizaciones indígenas (Romero, 2002).

La etnoeducación colombiana surge como un proyecto educativo político gubernamental a mediados de los ochenta, bajo la presidencia liberal de Virgilio Barco, con el fin de normalizar y regularizar la mayoría de las experiencias educativas iniciadas por las organizaciones indígenas. La característica más importante de esta alternativa es el papel que la educación y la escuela deben jugar en la integración de los indígenas en la sociedad nacional y el desarrollo del país. La agenda ideológica y política del etnodesarrollo, basado en el marco filosófico e interpretativo de la interculturalidad, le dio soporte a este enfoque como modelo institucional, político y social. La etnoeducación fue adoptada por el Estado colombiano al convertirla en una política estatal. Sin embargo, entre más era considerada una política estatal su uso se convirtió en menos común entre indígenas y afrodescendientes.

De esta manera, el concepto de etnoeducación desde sus inicios se comenzó a elaborar y a reelaborar enriquecido con las experiencias previas de las comunidades indígenas y posteriormente afrocolombianas, yendo más allá al incluir nuevas nociones como interculturalidad, y dando como resultado la construcción de un concepto educativo mucho más amplio que el de educación indígena y educación bilingüe. En palabras de Romero Loaiza: “La etnoeducación tiene por objeto superar el etnocentrismo y el indigenismo radical de la década de los setentas, para hacer un reconocimiento de la existencia de otras culturas” (p.7, 2000), permitiendo que las diferentes comunidades tengan la autonomía de integrar sus saberes

ancestrales al ámbito educativo, creando una educación contextualizada en la necesidades específicas de cada comunidad.

En este punto, es preciso mencionar que si bien el enfoque etnoeducativo no agota el debate en torno al modelo educativo más adecuado para las comunidades indígenas, pues estas siguen promoviendo otro tipo de enfoque como el de educación propia, también es cierto que la etnoeducación se ha consolidado como estrategia que ha permitido a grupos minoritariamente étnicos desarrollar y consolidar propuestas educativas que respondan a sus necesidades, contextualizadas en sus diferencias culturales y conciliadas con los modelos educativos de la sociedad mayoritaria (González, 2012, p. 38).

Para Luis Alberto Artunduaga, (1997), la etnoeducación constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades, 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. Así pues, en este contexto, la etnoeducación es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona.

En la misma línea, la educación (formal, no formal e informal) constituye un proceso inmerso en la cultura propia, construido desde una perspectiva étnico-cultural o cosmovisión cuya fundamentación se consolida en la visión de hombre y de sociedad que cada pueblo desea construir a partir de su propio proyecto étnico o de vida, partiendo de un planteamiento de respuesta a sus necesidades, intereses y aspiraciones. Por tanto, los procesos etnoeducativos deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo con los patrones y mecanismos

REDI-UMECIT

de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad.

Referente Pedagógico

Hacer pedagogía hoy día en sociedades pluriétnicas y multiculturales, implica asumir un enfoque intercultural en la educación. El enfoque intercultural es un paradigma que se considera todavía emergente en el proceso de enseñanza de las ciencias. Este enfoque incorpora a la escuela el pluralismo epistemológico, así como la herencia cultural y ancestral de las comunidades.

La perspectiva intercultural expresa una crítica a la homogenización y a la aculturación de los pueblos originarios y comunidades afrodescendientes e indígenas, al cientificismo y a la poca visibilización de estas minorías o violencia epistémica. Plantea la posibilidad de una descolonización en aspectos de orden epistémico, filosófico y pedagógico; ya que la escuela por siglos ha privilegiado el saber occidental, debido al legado de la modernidad y a la colonización cultural y educativa.

El enfoque curricular intercultural, involucra reconocer y revivir la ancestralidad, otros saberes y otros significados, reafirmando diferentes discursos e identidades. La universidad está llamada a contribuir a la construcción de una sociedad y ciudadanía intercultural, donde se conjugue lo occidental y lo no occidental, cosmogonías y lenguajes diferentes, el buen vivir, lo ontológico, lo espiritual, lo humano, lo colectivo y lo ético. Todo ello, dando lugar a la alteridad y a la reciprocidad, es decir, “es urgente el diálogo con otras educaciones pero desde una perspectiva pedagógica intercultural, crítica y (de) colonizada” (Gómez et al., 2014, p. 160). El

REDIUMECIT

diálogo intercultural es una opción contra el cientificismo, el cual ha tenido una trayectoria histórica en la enseñanza de las ciencias (Santos, 2014).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional sugiere, en el documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), la diversidad y la interculturalidad como principios fundamentales para los programas de licenciatura. En este sentido, existe un gran desafío en cuanto a la transición de currículos que consideran una única visión cultural hacia currículos interculturales en la formación de profesores.

La etnoeducación es una estrategia de UNICEF que apoya al Ministerio de Educación Nacional, a las entidades territoriales y tradicionales y a las escuelas en el mejoramiento de sus capacidades para ofrecer ambientes de aprendizajes adecuados a niños y adolescentes de comunidades indígenas y afrodescendientes. A través de procesos de formación, acompañamiento y diseño de proyecto curriculares pertinentes se desarrollan conocimientos y habilidades para aprender y vivir de acuerdo con: (1) la cosmovisión y los planes de vida de los distintos pueblos; (2) los saberes y las prácticas ancestrales vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, (3) la posibilidad de acceder a una educación de calidad y participar con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida.

Todo lo anterior se encuentra fundamentado en el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” UNICEF (2015)

La estrategia de etnoeducación contribuye a la política de conservación de los elementos étnicos en lo referido a la conservación de la cultura y las identidades, los proyectos educativos

REDIUMECIT

propios, la formación de los docentes etnoeducadores, la investigación y el desarrollo tecnológico mediante el desarrollo de herramientas pedagógicas contextualizadas, la generación de espacios de encuentro e intercambio de experiencias a nivel regional y nacional y la generación de escenarios de concertación entre las autoridades territoriales y el gobierno en distintos niveles.

El enfoque de la estrategia de etnoeducación de UNICEF parte de los principios de autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, diversidad lingüística, y cohesión social, fundamentada en la territorialidad. Estos principios están presenten en la educación propia, en la acción de la educación familiar y la comunidad, en los saberes de los mayores y en los procesos de concertación de entre las autoridades tradicionales y el gobierno.

Estos principios están contenidos en la Constitución Política de Colombia (1991), la cual establece los lineamientos generales. Esta reconoce la diversidad étnica y cultural del país. De allí se derivan regulaciones que contienen derechos específicos en artículos 7, 10, 68,70, que establecen el Derecho a la protección de las culturas

Frente la realidad étnica y rural de los departamentos de Cauca, Chocó y la Guajira, el Ministerio de Educación Nacional, UNICEF y los socios implementadores han apoyado dos líneas de trabajo: a) La resignificación de Proyectos Educativos Comunitario (PEC)- y b) La estrategia de formación de etnoeducadores en servicio de las entidades territoriales de Guajira y Uribia.

Estos procesos se construyen con la participación, concertación y cooperación de las autoridades y organizaciones representativas de los grupos étnicos del país, lo que implica que los -PEC- y las estrategias de formación de etnoeducadores se construyen por pueblos y por

entidades territoriales. Este proceso social garantiza a sus miembros la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles de igualdad con el resto de la sociedad colombiana.

Para lo que tiene que ver con la resignificación de los Proyectos Educativos Comunitarios, la estrategia de etnoeducación de UNICEF, ha perfilado seis aspectos que deben considerarse:

a. Investigación, comprensión y articulación de los contextos, los saberes y los procesos de las diversas culturas que conviven en el territorio.
b. Reconocimiento de la diversidad epistémica y de las pedagogías propias como referentes base para la creación e innovación didáctica, la investigación y la producción de materiales educativos.
c. Comprensión de la lengua materna de los estudiantes, fortalecimiento de sus formas de enseñanza y de los procesos de transición para el aprendizaje de otras lenguas.
d. Desarrollo de procesos de investigación que motiven la sistematización de experiencias significativas y el uso de referentes pedagógicos e investigativos propios.
e. Evaluación crítica de herramientas, recursos pedagógicos y tecnológicos de distintas culturas, y de su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en perspectiva el fortalecimiento de la cultura propia.
f. Construcción colectiva de propuestas curriculares ancladas al territorio y a los procesos comunitarios que se articulen y aporten a las políticas educativas locales y nacionales.

Se puede considerar que para el desarrollo de este proceso de investigación, estos elementos pedagógicos que se han venido considerando constituyen una ruta para la identificación de las principales necesidades que se presentan en el contexto de la IE Técnica cerro Vidales y también en las medias que con respecto a estas se deben tomar, dado que el rescate de un currículo

RED-UNECIT

etnoeducativo a través de la materialización de una propuesta pedagógica, requiere la consideración de todas estas perspectivas teóricas nacionales e internacionales que permiten articular lo local.

Referente Axiológico

A nivel axiológico, la categoría básica propuesta es la vida, con sus líneas y colores que se entrelazan y que tiene en la teoría de la complejidad de Edgar Morín un referente para su abordaje a nivel pedagógico. Dentro de esta categoría tan amplia de la vida, destacan "sus valores positivos de bienestar, armonía, alegría, dinamismo y felicidad". Morín E. (1993)

Lo anterior, en atención a que toda propuesta y todo paradigma no es por siempre comunicante con la verdad absoluta, y que cambia a nivel histórico y cultural su validez. Sin embargo, lo que no cambia es la validez de la vida como campo, donde los seres desenvuelven sus posibilidades y sus futuros posibles.

El ser humano busca la certidumbre, pero la vida es incertidumbre y complejidad; en este sentido, los saberes ancestrales que se plantean como un conjunto de conocimientos, prácticas y rituales de educación oral-endógena de diversas comunidades (rituales de siembra, lluvia, abono de suelos y cosechas), así como saberes culturales cíclicos o bióticos (vestuarios, cocina, tejidos, música), que componen los niveles primarios de las comunidades humanas en la historia local.

Son claves en el desarrollo de esta propuesta los siguientes enfoques:

Tabla 1. Síntesis Programática

Enfoques:	• La validez desde sus principios epistemológicos. • El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

REDIUMECIT

	• En la etnoeducación se presenta una multidisciplinariedad que genera un mundo complejo dado por la confluencia de diversas epistemologías parciales y entremezcladas • La multidisciplinariedad es algo natural, común y que ocurre con cierta frecuencia. • Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales. • la epistemología tradicionalista tiene una fuerte influencia de lo físico y de las ciencias naturales.	
Principios pedagógicos	• El aprendizaje es una construcción idiosincrásica. • La pedagogía en sociedades pluriétnicas y multiculturales, implica asumir un enfoque intercultural.	
Alternativas didácticas con enfoque constructivista que se articulan con la inclusión de saberes ancestrales	• Los núcleos temáticos. • La enseñanza por resolución de problemas. • La enseñanza por resolución de proyectos. • Los talleres.	
Postulados de la pedagogía intercultural afines al tratamiento de saberes ancestrales	Propósitos	Reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, Contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad, Contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.
	Contenidos	Contamos con tres tipos de contenidos, que se dan interrelacionados y simultáneamente durante el proceso de aprendizaje, que son: • Contenidos conceptuales (saber): Hechos, datos, conceptos. • Procedimentales (Saber cómo hacer y saber hacer): reglas, técnicas, metodología, destrezas o estrategias, habilidades, procedimientos. • Actitudinales (Ser y estar): valores, normas, actitudes. Los contenidos deben ser trabajados críticamente. Todos los tipos de saber incluidos los de la alta cultura del saber académico, deben ser reconstruidos críticamente por los estudiantes. Se debe ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante y recoger una gama más amplia de opiniones y voces.
	Estrategias metodológicas	La intervención educativa en competencia intercultural debe realizarse desde un enfoque global e integrador que permita intervenir desde las actitudes, los sentimientos, los pensamientos y las conductas sociales y sobre todas las personas y niveles apuntados (individual, institucional y social).
	Evaluación	La evaluación de los aprendizajes en la educación intercultural es complementaria con los saberes y haceres de los pueblos, en el sentido, que la evaluación es fundamental para construir una comunidad de aprendizaje (saber ser); para aprender en comunidad (saber hacer); para formar en y para la comunidad (saber conocer); y para acompañar a la comunidad (saber

		convivir). Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes es un proceso que describe los conocimientos, saberes y prácticas que las personas adquieren durante sus trayectos de vidas. Se concluye, que una evaluación de los aprendizajes inclusiva para poblaciones en contextos multiculturales, tiene que contribuir a la reducción de situaciones de desigualdad y exclusión social, así como, promover una evaluación para todos y con todos, teniendo de referencia el reconocimiento de la diversidad de conocimientos y experiencias, y la incorporación de tecnologías accesibles que posibiliten un aprendizaje para toda la vida.

Fuente: Elaboración Propia

2.1.2. Bases Investigativas

El proyecto en desarrollo tiene como objetivo central diseñar e implementar una propuesta pedagógica que motive el arraigo cultural del pueblo Zenú en el contexto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales; compete a directivos, docentes, estudiante y padres de familia.

Se pretende con este proyecto resignificar el currículo considerando contenidos y saberes indígenas, propios de la cultura Zenú en las asignaturas de botánica y ciencias agropecuarias para el grado noveno de básica secundaria; asumiendo la responsabilidad con la creación de identidad étnica e intercultural, mediante la participación, socialización, investigación y realización de actividades grupales e individuales de acuerdo con las exigencias culturales, económicas, sociales, políticas y científico-técnicas del mundo, el país y la región.

El proyecto cubre una población de 140 alumnos matriculados en el noveno grado del nivel de básica secundaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, entre los cuales para la implementación de una prueba de algunas actividades se focaliza como muestra el grupo 9-4, para el desarrollo del proyecto que al igual que todos los grupos está compuesto por treinta estudiantes. Además del grupo de estudiantes harán parte del estudio, los

docentes que imparten las asignaturas de biología y ciencias agropecuarias en el grado noveno, 6 docentes en total, y un grupo de mayores sabedores de la cultura Zenú, siete sabedores en total

La propuesta, se ofrece como iniciativa para a futuro ser aplicada Integralmente en todos los niveles educativos de la institución educativa.

La investigación, dentro de uno de sus objetivos específicos, busca identificar y analizar los componentes etnoeducativos presentes en el contenido curricular de las asignaturas botánica y ciencias agropecuarias; para luego, a través de procesos de reflexión y participación comunitaria, implementar la práctica del conuco como estrategias didáctica intercultural dirigida a estudiantes del grado noveno, como pretexto generador de arraigo cultural basado en los saberes ancestrales y prácticas agrícolas tradicionales del pueblo Zenú.

2.1.2.1. Antecedentes Históricos

La historia de la etnoeducación Colombia comienza en 1976, cuando el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 088, manifiesta por primera vez su preocupación por generar respeto hacia las culturas autóctonas y busca reestructurar el sistema educativo con el propósito de darle a los indígenas la oportunidad de tener una educación propia y de elaborar sus propios currículos.

La etnoeducación empezó como parte del proyecto de etnodesarrollo en el cual se buscó dar más importancia a las etnias, en todos los ámbitos. Fue un debate de antropólogos, minorías étnicas, abogados y sociólogos, quienes estaban comprometidos con la defensa de una educación propia para los grupos étnicos minoritarios e indígenas frente al Estado. A pesar de que en teoría la idea parecía muy favorable para las comunidades indígenas, en la práctica era difícil llevarla a cabo por varios motivos, entre otros, el aislamiento al que

habían estado sometidas durante tantos años y la poca importancia que los gobiernos les habían brindado.

Según Arbeláez y Posada (2008), una de las dificultades para que dicho proyecto se llevara a cabo lo constituyó la posición dominante de la Iglesia Católica en la educación, esta dominación se inició en 1887 con la celebración del Concordato entre la Misión Católica y el Estado , posteriormente renovado en 1973. A partir de la Ley 20 de 1974 la educación escolarizada para los grupos étnicos en Colombia pasó a estar en manos de la Iglesia bajo la modalidad de contrato, con la misión de evangelizar, con el poder de administrar y dirigir las escuelas, pues entre sus creencias estaba la concepción de la superioridad de la raza blanca y sus costumbres y la misión de "civilizar" e integrar a la cultura nacional a las minorías étnicas.

Una segunda dificultad para que el proyecto de etnoeducación se encuentra en los daños causados por el periodo de colonización de América por parte de los españoles; por ejemplo, el hecho que el 16 de abril de 1770 Carlos III prohibió las lenguas indígenas en América conquistada e hizo obligatorio el castellano para los nativos. Los Prelados Diocesanos debían comenzar a instruir a los Indígenas en los dogmas del catolicismo en castellano y se les debía enseñar a leer y escribir en el mismo idioma, a fin de que se extendiera y se hiciera único y universal en los dominios conquistados para facilitar la administración y organización de los territorios. (Arbeláez y Posada, 2008), p 7-8)

Solo hasta 1976 el gobierno colombiano a través del Ministerio de Educación, manifiesta su preocupación por el respeto a las culturas autóctonas, en el sentido de atender la educación de las comunidades indígenas. Más adelante en 1985, casi 10 años después, el

Ministerio legaliza los programas de etnoeducación, aspirando a que esta fuera una educación para el fortalecimiento de la autonomía cultural, propia de cada etnia, impartida por el Estado y no por las comunidades misioneras.

En 1991 se genera un cambio radical materializándose la propuesta de la etnoeducación. En dicho año se promulga en Colombia la Constitución Nacional y se ratifica el Convenio 169 de la OIT, mediante la Ley 21, el cual va a darle un nuevo sentido a la noción de pueblo y población tribal. El objetivo de quienes participaron en la Asamblea Nacional Constituyente en representación de grupos étnicos era buscar el reconocimiento, por primera vez, a los indígenas de autonomía para administrar sus territorios, prevalencia de su lengua o dialecto dentro de su territorio y atender a su diversidad cultural y social.

En la Constitución Política de 1991, se declaró la oficialidad de los grupos étnicos, de sus lenguas en sus territorios; se reconoció el derecho que les asiste con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe; en fin, esta norma facilitó los mecanismos institucionales para la participación de las comunidades en la dirección y administración de su educación y estableció el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Lo anterior condujo a la reglamentación de la educación para grupos étnicos en Colombia, mediante el decreto 804 de 1995 en el cual se establece que “La educación para grupos étnicos hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, en el que los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” .

REDIUMECIT

Así mismo, esta disposición establece la necesidad de implementar una educación intercultural, no solo para las etnias culturalmente diferenciadas, sino también, para la sociedad colombiana en general, que tiene el deber de valorar la cultura con los aportes de otras, en una "dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente" (Artunduaga, 1997, p. 5).

A partir de lo antes expuesto, las diferentes organizaciones indígenas inician procesos de autorreflexión sobre la educación propia e inician procesos educativos, como es el caso de los Paeces, Yanaconas, Guámbianos en el departamento del Cauca y los Arahuaco en la Sierra Nevada, en donde surge la discusión sobre los conceptos de "educación indígena" o "educación propia" y "educación bilingüe". Sin embargo, el concepto de educación bilingüe no tuvo el carácter crítico, endógeno y contestatario frente a la educación oficial que sí tuvo, en muchos casos, el de educación indígena, situación que llevó al MEN a definir claramente estos conceptos y a plantear proyectos apropiados para cada caso.

Ante esto, y en virtud a los reconocimientos indicados, el Gobierno Nacional evidenció la necesidad de hacer ajustes institucionales y legales; por lo que, con la expedición de la Ley General de Educación en 1994, Colombia empezó a dar los primeros pasos hacia el cumplimento del mandato constitucional de la educación para los grupos étnicos, a la que denominó Etnoeducación.

La Ley General de Educación, estableció en el Titulo III, como una de las modalidades de atención educativa a poblaciones, la Etnoeducación, la cual establece en su Capítulo 3, artículo 56 "La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación

REDI-UMECIT

comunitaria, flexibilidad y progresividad”, lo que fue un avance pues se requería esa flexibilidad para que la autonomía no fuera simplemente en teoría.

Por otro lado, en este mismo artículo se estableció que la etnoeducación buscaría “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (artículo 56º, Ley 115 de 1994). Con estas metas claras, fue posible que se intervinieran los currículos y los PEI de las instituciones para la atención de las poblaciones indígenas.

Consecuentemente, con los pueblos indígenas de Colombia, en el año 1996, resultado de negociaciones con el Gobierno Nacional, se expide el Decreto 1397, mediante el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas. Posteriormente en el año 2007 por el medio del Decreto 2406 fue creada la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.

En tiempos más recientes, como señala Aguirre (1998), la reflexión en torno a lo que se ha llamado etnoeducación, es decir, la educación llevada a cabo con las minorías étnicas del país, se ha complejizado. Por un parte, la implementación del Decreto 1860, sobre los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y la premura en la elaboración de éstos, creó, en algunos casos, conflictos con los proyectos educativos comunitarios indígenas que se venían aplicando y que habían sido elaborados en el tiempo en sucesivos procesos de revaloración cultural. Otras comunidades accedieron "a la reelaboración de sus proyectos educativos y no pocos resultaron

REDIUMECIT

diferentes e incluso opuestos al proyecto educativo comunitario". (Houghton, 1996, citado por Aguirre, 1998, p.57.)

En la actualidad, los pueblos indígenas han sostenido un proceso de gestión frente al Gobierno Nacional para el reconocimiento pleno de los derechos establecidos en la Constitución Política, entre ellos el referido al ejercicio de su autonomía educativa. En este sentido, los pueblos indígenas han enfocado sus esfuerzos en la reivindicación del derecho a una educación propia que respete su cosmovisión, su identidad, su cultura, sus costumbres y sus lenguas nativas, situación que ha llevado asumir un proceso de formulación compartida entre el Estado y las organizaciones indígenas del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP como política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia, el cual deberá implementarse en el marco del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.

En el año 2010, se expide el Decreto 2500, por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio.

El más reciente logro normativo es la expedición, luego de un intenso proceso de concertación entre pueblos indígenas y entidades del gobierno del nivel nacional, del Decreto 1953 de 2014 por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de qué trata el artículo 329 de la Constitución Política.

REDIUMECIT

Este Decreto se refiere a varios de los sistemas de los pueblos indígenas, uno de ellos el del Sistema Educativo Indígena Propio, respecto del cual establece definiciones, objetivos; funciones de los territorios indígenas para administrar el SEIP; distribución de competencias en lo correspondiente y equivalente a los niveles educativos preescolar, básica y media; la certificación para la administración del Sistema Educativo Indígena Propio en lo correspondiente o equivalente a los niveles de preescolar, básica y media; las causas para la perdida de la certificación y finalmente regula lo relacionado con la creación de instituciones de educación superior indígenas propias.

2.1.2.2. Antecedentes Investigativos

Los antecedentes de investigación, hace referencia a los estudios que se han llevado a cabo a nivel internacional, nacional y regional, teniendo presente relacionados con los objetivos generales y específicos de la presente investigación, las categorías de estudio y los elementos teóricos, a continuación se presenta una reseña de las principales investigaciones que se exploraron:

A. A nivel internacional.

En primer lugar, se reseña un trabajo realizado en Ecuador por Ruiz Tacuri (2016) titulado *Saberes Ancestrales. Estudio de Caso: La Comunidad de Los Cachis en Santo Domingo de los Tshachilas*. El estudio aborda la problemática de la mencionada cultura desde el cual se demuestra cómo las tradiciones, costumbres y prácticas ancestrales se transforman a partir de los procesos de migración que han sido causa de la falta de trabajo y, primordialmente, al hecho de que la industria cultural de masas se ha encargado de crear imaginarios a manera de fantasías que deben ser perseguidas por los ciudadanos.

RED-UMECIT

En este caso de la comunidad de los Cachis, lo anterior es lo que ha llevado a la alienación de sus propios saberes, que ya no trascienden, y trae como resultado un cambio de identidad en la Comunidad Chachi. El autor Ruiz Tacuri (2016), concluye que la importancia de los diseños artesanales como elementos simbólicos de una determinada comunidad, es el hecho de ser factores por medio de los cuales se le otorga sentido a las diferentes prácticas sociales de la comunidad. Sin embargo, esta cuestión se ve opacada por la presencia de aspectos culturales devenidos de occidente.

En el estudio reseñado, se evidencia que la cohesión de la identidad Chachi se enfrenta al hecho de perderse en una cultura externa que no asimila a la cultura local como una expresión artística, sino como la encargada de llevar a cabo los intereses de los medios masivos de comunicación "mass media". Las diferentes creencias, etnias, lenguaje, son elementos que no se reconoce en los Chachis, es por ello que se atenta contra sus derechos a través de una desnaturalización de sus rasgos propios y convirtiéndola en un objeto dedicado al consumo. Riesgos similares corren las comunidades como la de Cerro Vidales cuando a través de diferentes medios se subvalora la cultura local.

Por otro lado, aunque también en Ecuador, Leidy Realpe (2017) presentó el trabajo titulado *Análisis metodológico para el desarrollo de los saberes ancestrales con los estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa Rioverde de Esmeraldas, período 2016-2017*. En este trabajo se hizo un análisis en detallado de los aspectos metodológicos que se aplican para atender el desarrollo de los saberes ancestrales con los estudiantes de primer año de bachillerato de la Unidad Educativa "Rioverde", de la provincia de Esmeraldas, en cuyos aprendizajes identificó el predominio de una enseñanza tradicionalista, que se contrapone con las exigencias del Ministerio de Educación del Ecuador para la etnoeducación.

Para esto, la autora observó que en el proceso de enseñanza-aprendizaje existía poco compromiso por parte de los docentes para insertar en sus clases el desarrollo de los saberes ancestrales y desarrollar su trabajo axiológico, lo que igualmente posibilitó constatar que falta instrumentar estrategias metodológicas activas y novedosas para lograr dicho propósito. De igual forma, se pudo evidenciar que existían necesidades formativas con respecto al trabajo educativo desde la interculturalidad, por lo que este no constituía un eje transversal para el desarrollo de los procesos académicos en la institución.

Como resultado de este estudio se presenta la necesidad de investigaciones que lleguen al diseño y valoración de estrategias pedagógicas que empleando los saberes ancestrales permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que, en su conjunto, permitan a los estudiantes ser competentes en la interacción en cada contexto. En este sentido, este estudio aporta algunas pautas, desde la perspectiva científico-metodológica, para implementar cambios en el currículo que permitan articular los saberes ancestrales al contenido programático de las diferentes áreas, una necesidad que se registra en el contexto de la IE Cerro Vidales.

En cuanto a este mismo aspecto, se reseña también el trabajo de Yaguana, G. (2015) que fue titulado *Saberes Y Prácticas Agrícolas Tradicionales En Sistemas Productivos Campesinos De La Parroquia Mariano Acosta, Cantón Pimampiro-Imbabura: Su Contribución A La Soberanía Alimentaria*. En este trabajo la autora se propuso analizar saberes y prácticas agrícolas tradicionales aplicadas en los sistemas productivos del municipio de Pimampiro-Imbabura con el fin de identificar cuáles eran los aportes que estas prácticas hacen a la soberanía alimentaria de la región en el marco de la producción local y la tradición cultural.

REDIUNEGT

Para la consecución de este fin, la autora trabajó dos variables, por un lado los saberes y prácticas tradicionales y sus aportes a la soberanía alimentaria, y por otro lado, la relevancia de estos en la formulación de políticas públicas. Como resultado, se obtiene que la valoración de los saberes ancestrales en la agricultura de la región, favorece el cuidado del medio ambiente y resulta amable con la conservación de las tradiciones y la cultura que identifica a sus habitantes, además de garantizar una mayor producción de alimentos. En este sentido, la investigación es un aporte en cuanto a metodologías para acercarse a las prácticas de campo que en oficios cotidianos se han transmitido oralmente y desde la observación, tal y como se pretende en este estudio realizado en el municipio de Tuchín.

Teniendo como referente las prácticas agrícolas, es un buen referente el trabajo de Cruz Tobar y Ortiz Tinta (2018), quienes en su investigación titulada *Revalorización del saber agrícola ancestral de las familias del caserío Yanahurco*, realizada en la provincia de Tungurahua de Ecuador, parten de la necesidad de reconocer los saberes que se ponen de manifiesto en las actividades agrícolas de la esa región, de tal forma que este conocimiento pueda ser rescatado y valorado para las generaciones presentes que se han asentado en este mismo sitio y hoy conforman familias mestizas que han ido perdiendo sus tradiciones.

Los autores aplican observación de campo y diálogo con los ancianos de la comunidad para identificar las técnicas tradicionales que aún tienen vigencia en el ejercicio de la agricultura, fuente de supervivencia de la mayoría de los habitantes de la provincia. Finalmente, se estructuran algunos conocimientos y se formulan estrategias para su valoración y rescate, pues muchos de estos son aplicables en la actualidad en diferentes sistemas de producción convencionales. Este trabajo resulta un aporte metodológico pues presenta un proceso de

levantamiento de información a partir de la práctica, lo que sirve en el caso de Cerro Vidales, pues los saberes se transmiten entre los miembros de las familias.

B. A nivel Nacional.

En la exploración realizada a nivel nacional, se encuentra como referente el trabajo de Pérez Caballero, (2018), el cual fue realizado en la comunidad de San Basilio de Palenque en el departamento de Bolívar y se titula *la inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho*. El autor se propuso identificar el proceso que se ha seguido en la institución para la recuperación de los saberes ancestrales de la esta comunidad a través de los procesos etnoeducativos desarrollados como una puesta en escena del currículo que se ha ido construyendo en el colegio y que es resultado de un trabajo colaborativo entre la comunidad y la escuela.

El análisis planteado por el autor da cuenta de la forma en que se han articulado los saberes ancestrales con los saberes que se presentan en los referentes de calidad del MEN para la población mayoritaria, llamando la atención el resultado que señala que es un trabajo de un poco más de cuarenta años para favorecer una etnoeducación como lo señalan las leyes colombianas. Los resultados de este estudio señalan además el proceso de identificación de los componentes del PEI que estructuran los saberes ancestrales en el currículo y la forma en que este proceso ha permitido el desarrollo de la identidad cultural en los estudiantes. Este fin, es similar al que se busca en la presente investigación, por lo que estos referentes metodológicos, legales y teóricos permiten un aporte en estos elementos.

Por otra parte, en relación con procesos de etnoeducación, se hace referencia a la investigación de Mosquera y Guiza (2017), la cual fue titulada *Etnoeducación y Formación de*

REDIUMECIT

la Identidad en Estudiantes de la Escuela de Policía "Miguel Antonio Caicedo Mena", realizada en la población de Yuto en el Chocó. Los autores se propusieron como objetivo identificar la relación entre Etnoeducación y Formación de Identidad en los estudiantes del Técnicos Profesional en servicio de Policías, para lo cual emprenden un estudio descriptivo y correlacional.

El estudio permitió que los autores identificaran información relevante con respecto a las variables a relacionar, es decir, la etnoeducación y formación de la identidad. En primer lugar, realizan revisión de archivos documentarios sobre los procesos formativos a estudiantes aspirantes a ingresar al escalafón de la Policía Nacional y a partir de esto, formularon una encuesta que determinó que existe una influencia entre la etnoeducación y la formación de la identidad étnica, por lo que es necesario realizar proyectos etnoeducativos para fortalecer la identidad de sus estudiantes. Este estudio cuantitativo permite partir de un referente de campo que da valor a la implementación de la etnoeducación, eje de la presente investigación.

La investigación de Castillo Luis (2005), aunque resulta un poco antigua, es un referente que aporta dado que hace alusión a lo que ha ocurrido no solo con afrodescendientes como las anteriores, sino también con los indígenas. Originalmente la tesis doctoral fue titulada *El Estado-Nación Pluriétnico y Multicultural Colombiano: La Lucha por el Territorio en la Reimaginación de la Nación y la Reinvención de la Identidad Étnica de Negros e Indígenas* y a través de ella, su autor buscó identificar las prácticas que se han realizado para el establecimiento de una etnicidad en una nación con mayorías mestizas y la forma en que esta identidad diversa puede ser un referente como nación.

REDIUMECIT

Este trabajo parte de una revisión de literatura sobre las identidades étnica, nacional y territorial que permite concluir que estas categorías sociales son construidas por el imaginario de las personas. A partir de este precepto, el autor realiza entrevistas a profundidad a personas del departamento del Cauca y la Costa Pacífica, asentamientos indígenas y afros, a cuyas respuestas aplica análisis del discurso. El resultado del trabajo de campo indica que el imaginario cristianizador contribuyó a la construcción de las ideas en las que los indígenas y los negros eran seres inferiores.

La anterior consideración continuó después del desmembramiento del imperio español e hizo parte del imaginario de la nación mestiza que las elites políticas colombianas construyeron desde la segunda mitad del siglo XIX, al postularse que indios y negros no constituían un "material apto" para la construcción nacional ya que eran seres refractarios al progreso e insensibles a los desarrollos de la "alta cultura". Por esto, se resalta al igual que en este trabajo, el aporte fundamental de la Constitución de 1991, en el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad colombiana.

Además de los aportes metodológicos y teóricos señalados, la investigación de Castillo (2005) es un aporte práctico, pues da cuenta de varios escenarios posibles que se dan en el proceso de transformación étnica, pues se analizan los cambios territoriales y el reconocimiento de derechos culturales y políticos para los indígenas y los negros que se han producido desde la Constitución de 1991. Se concluye que las transformaciones territoriales han sido sustanciales y que es importante seguir con estudios como el que se realiza en Cerro Vidales para consolidar el rescate de la identidad cultural de los indígenas y afrodescendientes.

Por último, a nivel nacional se presenta el trabajo realizado por Palacios Carmen (2019**)** y que fue titulado *La enseñanza de saberes ancestrales biológicos- "etnobotánica* y cuyo fin fue

presentar la necesidad, el cómo y por qué incluirlos en el currículo de ciencias naturales en Colombia- caso particular la etnobotánica Chocoana. La autora trata un tema cercano a esta investigación, pues en este caso la propuesta pedagógica se lleva a cabo precisamente desde esta asignatura, lo que representa un aporte teórico que permite una justificación de este saber en el currículo etnoeducativo, sobre lo cual se presenta una revisión descriptiva y un estado del arte sobre saberes ancestrales biológicos-etnobotánica.

Además, en las reflexiones de Palacios (2019) se presenta la necesidad de incluir en los currículos de biología la enseñanza de los saberes ancestrales biológicos de la etnobotánica, en este caso la chocoana, pues en las regiones de resguardos indígenas y en territorios de asentamientos afrodescendientes son ricas en especies de origen vegetal y también existe la tradición de su uso en diferentes situaciones. Por esto, la autora aporta a las investigaciones en etnoeducación, información teórica y práctica acerca de las tendencias didácticas, pedagógicas, teóricas, y metodológicas que han sido reseñadas en diferentes estudios como experiencias significativas en la enseñanza de las ciencias naturales y concretamente en cuanto a saberes ancestrales.

A nivel regional

En el contexto regional, se han registrado algunos estudios que sirven como referente de la presente investigación, por ejemplo, el trabajo realizado por Ramírez Roberto y Ortega Wilfrido (2016), quienes presentaron su investigación *Articulación de Elementos del Patrimonio Ancestral Zenú en el Grado Once de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Doribel Tarra del Cabildo Menor de la Cruz del Guayabo,* en el cual se trazaron como objetivo identificar algunos elementos del saber ancestral en la comunidad y promover su articulación en

el PEI de la mencionada institución, en la que se evidencia la necesidad de fortalecer los procesos formativos para que se centren en la cultura local, cultura Zenú como en el caso de este estudio.

El trabajo de estos autores, buscó generar una metodología innovadora que respondiera a tal necesidad y permitiera la puesta en escena de procesos etnoeducativos orientados hacia el desarrollo humano integral de los estudiantes que culminan el ciclo académico en la institución, pues estos deben enfrentar los lenguajes de la interculturalidad universal en ambientes de tolerancia e inclusión, como lo proponen las metodologías del currículo del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), para los establecimientos educativos indígenas de la nación.

Como resultado de la investigación de estos autores, se presentan iniciativas como la articulación de los estándares curriculares de las áreas de Educación Artística y Humanidades, en la contextualización de los saberes cosmogónicos de la identidad cultural Zenú, aspectos que fueron abordados a partir de la resignificación del Proyecto Educativo Comunitario del pueblo Zenú PEI– ZENÚ. El aporte de este trabajo es amplio, dado que el contexto educativo es similar y muchos de los elementos que rescata, pueden ser usados en este estudio, además, presenta la materialización de un enfoque intercultural que permitió desde el aula el fortalecimiento de la pervivencia física y cultural del pueblo indígena Zenú en sus usos y costumbres.

En este ámbito regional, Acosta David (2016) también realiza su trabajo de investigación en la etnia Zenú, trabajo que fue titulado *Currículo desde una perspectiva cultural de la comunidad Zenú en el área de ciencias naturales* y tuvo como objetivo diseñar un currículo desde las ciencias naturales para generar nuevos conocimientos y responder a los intereses y necesidades de la etnia y las instituciones educativas para cuya consecución se planteó una metodología de

investigación etnográfica con enfoque cualitativo en la que logra una descripción detallada de la comunidad, sus saberes, necesidades e intereses a partir de las interacciones y narrativas de los participantes.

Como resultado del proceso, el autor plantea un currículo que se enmarca en un sistema educativo endógeno, en que se rescata su cosmovisión y se contrastan los currículos de las escuelas para evaluar el trabajo del componente indígena dentro de la educación que reciben los jóvenes. Además, se analiza la importancia de trabajar currículos contextualizados que dan prioridad a las necesidades y que tengan en cuenta los saberes presentes en la comunidad, dando participación a los entes comunitarios que se identifiquen y que sea la misma población la que tengan la posibilidad de intervenir.

En este caso, al igual que en el trabajo de Ramírez y Ortega (2016), los aportes son amplios pr tratarse de estudios realizados en la misma etnia Zenú en la que se lleva a cabo esta investigación, pues muchas de las descripciones que se han levantado en ellas pueden ser útiles, al igual que las necesidades detectadas, así como las técnicas y los instrumentos usados para acercarse a las necesidades del contexto. Además, en este último estudio reseñado, se establecen algunas medidas a nivel curricular que pueden ser útiles en la resignificación del proyecto educativo que se busca realizar en Cerro Vidales, para lo cual el enfoque sociocultural propuesto puede resultar aplicable.

Por último, a nivel regional se reseña el trabajo de Paternina Yordano (2018), quien presenta su investigación *Culturas agrícolas tradicionales: Estrategias de desarrollo rural para el municipio de Colosó departamento de Sucre*, en el cual aborda el análisis de las relaciones entre la cultura y el desarrollo teniendo como contexto el municipio de Colosó (Sucre) en el que se

REDIUNEGT

realizan prácticas agrícolas tradicionales que son el objeto del análisis que arrojó detalles de dichas prácticas para permitir, a partir de las necesidades evidenciadas, plantear estrategias de desarrollo rural para el municipio de Colosó incorporando el enfoque cultural de las prácticas tradicionales en la agricultura como principal actividad económica de la región, en la que se registra alta presencia de indígenas Zenú.

Para conseguir la formulación de estas estrategias, el autor utilizó la metodología cualitativa a través de la estrategia de Manejo Integral del Patrimonio Agrícola (MIPA), entrevistas a pequeños y medianos agricultores e indígenas de la comunidad Zenú. Como resultado del análisis de la información, se evidencia que el desarrollo local del municipio depende de las concepciones del agro como ecosistema productivo biodiverso y de manejo flexible que albergan especies de arraigo cultural, lo que permite la formulación de un plan de acción que desde el enfoque cultural, rescate valore y fortalezca las capacidades del territorio. Tal y como se vienen señalando, en todos estos estudios se presentan referencias a saberes de la etnia Zenú que se deben considerar en el desarrollo del presente estudio.

2.1.3. Bases Conceptuales (Desarrollo teórico de las variables o Conceptos Definidores y Sensibilizadores).

El primer referente socio histórico y conceptual sobre educación indígena en Colombia, se remontan al periodo 1900 – 1970, entre estos años la educación de los indígenas, se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia o en escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en la lengua indígena.

REDIUMECIT

Con el concordato entre el estado colombiano y la Santa Sede firmado en 1987 y el cual se extiende hasta pasado el medio siglo XX, se plantean normas y directrices que impulsó la Iglesia católica cómo elemento esencial del orden social y un medio de extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los "salvajes" selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos. (Jimeno y Triana, 1985:31)

2.1.3.1 Etnoeducación

Al realizar un análisis exhaustivo de los diferentes conceptos desarrollados y expresado por los autores en sus análisis relacionados con el tema a investigar, se puede denotar una relación en los pensamientos que definen la Etnografía como una metodología de investigación de las Ciencias Sociales que proviene, fundamentalmente, de la Antropología social y/o cultural; esta metodología pone el foco de atención en el individuo, obteniendo los datos directamente de la observación y la interacción con este en un contexto cotidiano y natural, por lo que podemos hablar de la obtención de datos de primer orden.

Para el sociólogo Giddens (2004), la etnografía se puede definir como aquella metodología de las Ciencias Sociales que permite al investigador reconocer aspectos relacionados con las personas y grupos humanos para lo cual sugiere algunas técnicas como la observación participante y las entrevistas como medio para develar prácticas sociales tras los comportamientos individuales. En palabras de este autor, "la investigación etnográfica pretende revelar los significados que sustentan las acciones sociales; esto se consigue mediante la participación directa del investigador en las interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado" (Giddens, 2004, p.810).

En resumen, la etnografía es un método de investigación que permite levantar conocimientos acerca del modo de vida de una unidad social concreta, lo que se traduce en observaciones a una familia, una clase social o una escuela en un determinado sitio y en un determinado momento de sus dinámicas; por lo anterior, se le considera como una metodología cercana al enfoque de investigación cualitativa, ampliamente usada en contextos y actividades sociales.

En concordancia con lo anterior, el término etnoeducación hace referencia al tipo de educación en el que se imparte enseñanzas sobre la diversidad cultural propendiendo por la tolerancia étnica en tipos de educación multicultural e intercultural, es decir, se instruye para el reconocimiento de la diversidad cultural y social, promoviendo un diálogo intercultural y un interés claro sobre la construcción de la identidad, con un enfoque universal y globalizado.

Según lo señalado por Pérez (2013), Guillermo Bonfill Batalla utilizó por primera vez el término “etnoeducación” en el año de 1981 durante un discurso en Costa Rica, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos. El antropólogo mexicano se destacó por sus aportaciones en el reconocimiento de la cultura y costumbres indígenas, pues desarrolló amplias investigaciones de campo, lo que le permitió identificar la necesidad de incluir en la cultura nacional los elementos culturales reunidos bajo la categoría que llamó “lo indio”, lo que significó explorar los conceptos de etnodesarrollo y etnoeducación para, de alguna manera, interpretar la realidad en América Latina.

A su vez el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 1993) señala que la educación se debe comprender como el proceso de formación para la vida, lo que va más allá del reconocimiento de información o la adquisición de habilidades para interpretarlo, sino que, al ser concebido como un proceso de formación integral, debe involucrar las otras dimensiones del ser,

es decir, formar la esencia misma del ser, sentimientos, ideas y el sentido y visión de mundo que estas promueven.

N concordancia con esto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), define la etnoeducación en el artículo 55º así: “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. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”

Para la UNICEF (2020), la etnoeducación es una estrategia implementada con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, que pretende acompañar a las entidades territoriales y tradicionales y a las escuelas en el mejoramiento de sus capacidades para ofrecer entornos de aprendizaje de calidad a niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas y afrodescendientes.

Para Moreno y Calvo (2010) existe una diferencia entre etnoeducación y educación indígena institucionalizada, para ellos solo la última tendría como objetivo la integración del indígena a la cultura nacional, es decir, la occidental, en la cual se desconocen las lenguas nativas y no se cuenta con la participación indígena en la construcción de educación. En síntesis, para estos autores la etnoeducación corresponde a la educación propia de un grupo étnico, mientras que la educación indígena institucionalizada responde a la escolarización formal de dicho grupo. Con todo, los autores han acertado en afirmar que cada grupo étnico debe investigar y sistematizar su concepción propia de educación

REDI-UMECIT

Entonces, no es posible darle un único significado al concepto de etnoeducación, ya que, este depende del momento histórico, del pensamiento político y de la institución que lo proponga. Para este caso, la investigación parte de la concepción que promueve el Ministerio de Educación Nacional a través de los documentos que orientan el proceso etnoeducativo del que trata la Ley 115 (1994), pues al contemplarse una reestructuración curricular, es fundamental que se sigan las orientaciones que señala la ley.

2.1.4. Bases Legales

La Constitución Política de 1991 reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. La Ley 115 de 1994 señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad

La política educativa asumida por el Estado colombiano, a partir de promulgación de la Constitución Política de 1991, ha sido inclusiva en cuánto a mejorar la educación que se imparte a las comunidades minoritarias y grupos étnicos mediante la participación de estos. Con la Constitución de 1991, Colombia pasó de tener un modelo de Estado monocultural, respaldado por la Constitución de 1886, a un modelo de Estado multicultural.

Con la consagración de Colombia como un país culturalmente diverso, se abrió paso al respeto por las comunidades minoritarias y por los indígenas, y se les reconoció como habitantes del territorio nacional. El hecho de que esta norma protege la diversidad cultural y étnica, fuera una norma de rango constitucional se constituyó en un gran logro, lo cual trajo grandes

implicaciones. La protección esta provista por todos los estamentos del Estado y ninguna norma pude intentar ir en contra de este mandato pues tiene el rótulo de inconstitucional.

En el marco la Ley 115 de 1994 se expidió el plan sectorial 2002 – 2006 llamado La Revolución Educativa, en el cual se propone adelantar proyectos que mejoren la pertinencia de la educación en beneficio de los grupos poblacionales más vulnerables con el fin de corregir los factores de inequidad, discriminación o aislamiento.

Dentro de este marco legislativo definido por la Constitución y la Ley General de Educación, las comunidades indígenas, afrocolombianas y ROM, a través de sus diversas instancias, vienen adelantando planes de vida; esto es, proyectos a gran escala que los hacen protagonistas de su propio desarrollo, permitiendo al Estado entender lo que es para los grupos étnicos su propia concepción y perspectiva de futuro.

El plan de vida para las comunidades étnicas, es una reflexión que nace de las necesidades particulares de cada una de ellas, fundamentada en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en un marco de interculturalidad. Dentro de este plan general a largo plazo, se inscribe también el proyecto educativo, conocido Como Proyecto Etnoeducativo Comunitario –PEC- que, acorde con las expectativas de cada uno de los pueblos, garantiza la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto diverso de la nación

En el marco internacional, la política etnoeducativa ha sido, entre otros, la Declaración de la Década Mundial de los pueblos indígenas (1994-2004) de la ONU; la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas de intolerancia.

El sistema de Naciones Unidas estableció en 1989, a través de la Organización Internacional del Trabajo -OIT, el Convenio 169 el cual ha sido un gran avance en materia de reconocimiento

REDI-UMECIT

de derechos a los pueblos indígenas y tribales. Este Convenio fue ratificado en Colombia por la Ley 21 de 1991, y de acuerdo con la Corte Constitucional hace parte del bloque de constitucionalidad, ya que el artículo 93 de la Constitución estipula que "los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en el orden en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno". Esto genera que dichas normas tengan el rango de constitucionales.

Según la Honorable Corte Constitucional, los miembros de los grupos étnicos ostentan la condición de miembros de las comunidades desde el nacimiento y hasta la muerte, a no ser que en su libre voluntad decidan renunciar a esta condición. Ahora bien, este vínculo no se expresa de forma aislada en solo algunos actos o rasgos de estas personas, sino que se sustenta en sus interacciones cotidianas, las cuales son propias de sus ancestros y por lo tanto hacen parte de su cosmogonía, sus tradiciones y de un sistema de valores que requiere ser comprendido y respectado por todos pues hace parte de la sociedad multicultural colombiana.

2.2. Definición Conceptual y Operacional de las Variables

Tabla 1 Definición Conceptual de las variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Género	"Suma de valores, actitudes, roles, practicas o características culturales basadas en el sexo" (Arango 2008; p.6)	Tipo: cualitativa Expresión: discreta Medición: nominal Instrumento: Masculino y Femenino
Valor	Son conceptos o categorías sobre estados deseables de existencia; transcienden situaciones específicas, asumen diferentes grados de importancia, guían la selección o evaluación de conductas y eventos; y representan cognitivamente las necesidades humanas" (Gouveia 2010. P. 214	Tipo: cualitativa Expresión: discreta Medición: ordinal Instrumento: Intensidad mucha, media o poca
Edad	Medida de la habilidad de una persona para funcionar de manera efectiva en su ambiente físico y social en comparación con otros	Tipo: cualitativa Expresión: continua

	de la misma edad cronológica (Papalia, Olds y Fildman, 2005. p.G-4).	Medición: intervalica Instrumento: 14 a 16 años
Escolaridad	El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica primaria (cinco grados) y secundaria (cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. (Ministerio de Educación Colombiano, 2010)	Tipo: cualitativa Expresión: continua Medición: nominal Instrumento: grado 9º básica secundaria

Fuente: elaboración propia

Saberes Ancestrales

El conocimiento en América Latina se construye, al igual que otros procesos, a partir de la dicotomía civilización/barbarie, siendo el conocimiento civilizado aquel que era resultado de una serie de procedimientos denominados como “método científico”, el cual ha sido legitimado por la comunidad académica, este conocimiento fue el que monopolizó históricamente la forma de entender y comprender la realidad, y en el que se basaron las naciones para consolidar sus proyectos de estado-nación y sus proyectos de formar ciudadanos acorde con los parámetros europeos y norteamericanos. En este contexto, el modelo universal de cultura y conocimiento de corte europeo sirvió de base para construcción de un modelo social, político y de conocimiento, en que los sectores blancos y de la élite legitimaban su ejercicio de poder y dominación.

Frente a este conocimiento legitimado por las élites, se encontraba el conocimiento “bárbaro” que era aquel producido por fuera de los linderos del método científico, el cual no era el resultado de un proceso sistemático y organizado, y mucho menos tenía el aval de una comunidad de eruditos que le daban su aprobación. En otras palabras, se trataba de un conocimiento producido desde otras perspectivas por el pueblo y fueron llamados saberes “particulares”, es decir, saberes “no universales”.

REDI-UMECIT

Lo cual se evidencia más aún durante el proceso de construcción del Estado post independentista se identificó analfabetismo con cultura indígena o popular, dándoles así el lugar más bajo a nivel social y cognitivo a los usos y costumbres de los pueblos indígenas. Así, por ejemplo, se narra que desde el gesto más banal hasta su lengua eran estereotipados y vistos como anclas que detenían a estos territorios en su viaje hacia la modernidad y la integración nacional, sufriendo los efectos de lo que en los últimos tiempo se ha denominado "colonialidad del saber", la cual se refiere a:

> La represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y "científicas"), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza. (Walsh, 2005, p.19).

Esta visión eurocéntrica que marginaba al conocimiento de los pueblos indígenas y Afrodescendientes sería la constante a la hora de formular políticas educativas, que buscaban a toda costa desdibujar e invisibilizar la herencia de estas poblaciones y su contribución en el desarrollo de una cultura nacional. Sin embargo, frente a estos modelos homogeneizantes fueron surgiendo desde la década de 1960 alternativas desarrolladas por las mismas comunidades indígenas y posteriormente afros que vinieron a cuestionar estas construcciones discursivas, políticas y sociales.

En la práctica esto se vio materializado en el desarrollo de un movimiento que luchaba por la visibilización de las poblaciones indígenas y su cultura, haciendo énfasis en que Colombia es una sociedad multicultural, caracterizada por la diversidad social, cultural religiosa y lingüística. Es en este contexto en que se puede comprender el surgimiento del concepto de "saberes

REDIUMECH

ancestrales" y la necesidad de reconstruir estos saberes que durante siglos han sido el elemento de cohesión de las comunidades, que han logrado sobrevivir a unos procesos históricos que buscaban construir una sociedad idealizada.

El concepto de saberes ancestrales se comienza a consolidar especialmente en la década de 1990, en el marco de la reforma constitucional en la que Colombia se declaró por primera vez como un país pluriétnico y multicultural, y se comenzó a generar desde la institucionalidad una serie de leyes con el fin de salvaguardar el legado cultural que desde décadas atrás venían las comunidades preservando por iniciativa propia.

Otro ejemplo de este interés por preservar el legado cultural de las poblaciones indígenas y afro lo constituye la Declaración Universal de la Unesco (2001) sobre la diversidad cultural. En este documento se establece la manera en que el patrimonio cultural "debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, con el fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas" (UNESCO, 2001, p. 5). A través de esta declaratoria se fomenta el rescate, la preservación de los conocimientos ancestrales de un territorio, y sobre todo poniendo en valor el saber que desde siglos atrás configuró la cosmovisión, la forma de entender la realidad y su relación con el entorno de estas poblaciones.

En este orden de ideas, vale la pena destacar que el término saberes ancestrales es muy amplio, al respecto afirma González (2015) que "La literatura sobre el tema está heterogéneamente compartida en los ámbitos de salud, educación, ética, políticas públicas, medioambiente, gestión del conocimiento, patrocinio de organizaciones mundiales, programas de emprendimiento, constituciones nacionales hasta ministerios y secretarías" (p.8). Por lo cual no

REDIUMECIT

es sencillo tomar un único concepto, ya que éste depende de la perspectiva en que se analice, sin embargo, para las especificidades de este estudio se tomará el concepto desarrollado por Restrepo (2006), tal y como se cita en González (2015), quien lo usa para sustentar su definición de saberes ancestrales como:

> Un conjunto o acumulación de conocimientos prácticos y creencias, obtenidos y desarrollados a través de la observación y experimentación de las poblaciones o sociedades autóctonas con los elementos y condiciones específicos de su hábitat o entorno, para garantizar la supervivencia y satisfacer las necesidades de su comunidad. Estos conocimientos versan sobre la naturaleza y sus procesos, sobre las relaciones entre sus componentes (animales, plantas y ecosistemas) y los seres humanos, y sobre las relaciones de estos entre sí (relaciones sociales, espirituales y políticas) (González, 2015, p.13).

Con base en lo anterior, se puede inferir que los saberes ancestrales son valores, imaginarios y prácticas de un grupo que se han venido construyendo históricamente a través de las formas de organización social, política y económica de la comunidad, lo que las ha convertido en el eje de su cosmovisión y cultura.

Currículo

El concepto de currículo tiene sus orígenes a principios del siglo XX y desde entonces ha venido evolucionando a lo largo del tiempo, asumiendo diferentes conceptualizaciones que dependen de la mirada que se tenga sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, no existe un solo concepto de currículo, ya que la construcción del mismo está íntimamente ligada al modelo educativo de cada institución y en el cual incide la relación que se

REDIUMECIT

establece entre esta y los docentes, estudiantes y la comunidad educativa, todo ello en un marco espacial y temporal determinados.

Al respecto es preciso mencionar que durante mucho tiempo la construcción del currículo dependió, especialmente en los países latinoamericanos, de la ideología y de la visión que el Estado tenía de la educación, y del tipo de ciudadano que se quería educar. En este sentido, el currículo cumplía un papel de normalización y homogeneización de la población a través de una serie de lineamientos curriculares estandarizados para todas las instituciones educativas del país. De esta manera, el Estado se dio a la tarea de formar individuos con características comunes que les permitieran vivir en sociedad, aunque esto significara descontextualizarlos de su realidad cultural y material.

En Colombia este proceso de estandarización curricular se puede rastrear hasta el año de 1979 en el marco de la llamada “renovación curricular”, en la que se desarrollaron contenidos uniformes para todas las escuelas del país. Sin embargo, frente a este panorama se comenzó a pensar lentamente en el currículo más allá de la angosta visión nacionalista que pretendía construir una cultura nacional homogénea. A la sazón de los movimientos indígenas y afro que buscaban reivindicar la cultura de estas poblaciones, se comenzó a ampliar el concepto de currículo. Es así que para la década de 1990 el concepto de currículo fue influenciado por la idea de la escuela como espacio social (Parakeva, 2010)

Esta nueva visión del currículo puso de relieve la necesidad de repensar la relación que históricamente había existido entre escuela, estudiantes y comunidad. Lo anterior, lleva a pensar en el currículo, de acuerdo con Parakeva (2010), como un “Campo consustanciador de un determinado proyecto de identidad cultural, proyecto que siempre deberá ser resultado de un

proceso deliberativo, debidamente contextualizado en un marco más amplio y referido al territorio cultural de cada sociedad" (Parakeva, 2010, p. 2), ccon esto, se evidencia la necesidad de una relación entre el currículo y la realidad para la que busca formar a los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se comenzó a comprender el currículo no solo como una serie de contendidos y teorías que tenían como fin generar un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino más bien como una construcción social, la cual debía servir como mediadora entre la cultura y la sociedad, entre la educación hegemónica y la cultura heredada (Luna y López, 2011). Esta nueva visión de currículo se hizo evidente en el concepto que asumió el Estado en el marco de la ley 115 de 1994, en el cual se define el currículo como sigue:

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

A partir de esta definición, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de establecer estos criterios y metodologías a partir de la cultura nacional, cultura que a partir de la misma Constitución Política, se concibe como multicultural, lo cual se hace necesario sobre todo en los contextos en que existe arraigo a los saberes ancestrales.

Interculturalidad

El término interculturalidad abarca múltiples aspectos que van desde lo político hasta lo educativo, este tiene sus antecedentes en la década de 1970 en el marco de los movimientos de reivindicación indígena en América Latina. Dichos movimientos buscaban la ampliación de las

fronteras sociales, políticas y educativas por medio de las cuales habían sido marginados de los procesos de construcción del Estado-nación. Siendo el caso que solo hasta la década de los 90s del siglo XX el concepto asume un papel protagónico en el contexto del creciente interés gubernamental por el tema de la diversidad étnico-cultural.

El interés del Estado por la diversidad étnico-cultural, por un lado, resquebrajaría la idea de homogeneidad racial que había perdurado durante casi dos siglos en el imaginario nacional latinoamericano, y, por otro lado, impulsó el reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas con el fin de "promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión" (Walsh, 2009, p. 2).

El concepto de interculturalidad se debe comprender como un proceso que es transversal a toda la sociedad, tal como señala Herrera (2009), citando a Samaniego (2005), esta no solo se limita al reconocimiento de la diversidad cultural dentro de un escenario geográfico, sino más bien entiende que la igualdad y la diversidad son las dos caras de la misma moneda. Sin embargo, es en el ámbito educativo donde ha encontrado asidero para la reflexión y el debate con respecto a su significado y aplicación. Como espacio privilegiado de los procesos educativos, se convierte en un espacio sin igual para comprender la interculturalidad.

Al vincular la interculturalidad con la educación se abre la oportunidad para cerrar las brechas que a lo largo de los siglos se fueron tejiendo en América Latina, y por supuesto de manera especial en Colombia. Puesto que desde la visión de la interculturalidad es factible crear un escenario para el diálogo entre las diversas poblaciones étnicamente minoritarias y la sociedad mayoritaria. A este respecto plantea Walsh (2005):

REDIUMECIT

> La interculturalidad busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el "otro" como sujeto con identidad, diferencia y agencia […] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentido y prácticas distintas. (Walsh, 2005, p 205):

Desde lo señalado por Catherine Walsh (2005), se pueden plantear tres perspectivas respecto a la interculturalidad: relacional – funcional –crítica, las cuales permiten comprender las diferentes aristas que se desprenden del concepto y que dan cuenta a su vez de los múltiples alcances que el concepto ha tenido a partir de la década de 1990.

La Primera de estas perspectivas es la relacional la cual, según Walsh, se refiere a las dinámicas que se generan a partir del contacto e intercambio cultural que se da a través de la interacción entre los individuos, ya sea en un contexto de igualdad o desigualdad. Así, desde la perspectiva relacional, la interculturalidad se puede apreciar como un proceso constante en la evolución histórica de América que se puede rastrear inclusive desde el periodo colonial en la medida que la configuración social del territorio americano se ha construido a partir del contacto permanente entre el indígena, el blanco y afro.

A pesar de eso, esta perspectiva es un tanto reduccionista en la medida que circunscribe a la interculturalidad solo al plano del contacto entre culturas, dejando en un segundo plano "la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación" (Walsh, 2009, p. 3). En otras palabras, la Interculturalidad relacional se enfoca

REDI-UMECIT

en el contacto entre las diferentes poblaciones para generar con ello un intercambio cultural sin que ello suponga un proceso de cambio o transformación en las estructuras del Estado ni un cuestionamiento del contexto en el que se da.

La segunda perspectiva desde la que se aborda la interculturalidad se denomina funcional, se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, buscando la inclusión de las diferencias culturales al interior de la estructura social establecida (Walsh, 2009, p. 5). Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es "funcional" al sistema existente, no toca las causas de las desigualdades sociales y culturales. Se trata según Walsh de una "nueva lógica multicultural del capitalismo global" (Walsh, 2009, p. 5), una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Ídem). De modo, para Walsh esta perspectiva asume el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como una nueva estrategia de dominación, que apunta, no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico (Walsh, 2009, p. 5).

Y la tercera perspectiva desde la que se aborda la interculturalidad desde la perspectiva teórica de Walsh es la interculturalidad crítica, la cual no tiene como eje la diversidad o diferencia en sí, sino el problema estructural-colonial-racial (Walsh, 2009, p. 9). Es decir, el reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (Walsh, 2009, p. 9). Desde esta posición, Walsh comprende la interculturalidad "como una herramienta, como un proyecto, que se construye

desde la gente -y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (p.9).

En esta dirección, la interculturalidad desde la perspectiva crítica no solo promueve la aceptación, reconocimiento e inclusión de las diferentes culturas que conforman la sociedad, sino que va más allá, busca cambios en las estructuras de poder que generan la desigualdad y la asimetría. De esta manera, la interculturalidad crítica no busca alinearse con el modelo socio-político vigente, sino que por el contrario genera un discurso cuestionador del mismo en busca de cambios fondo que vengan a transformar las estructuras de la sociedad y la política.

Así las cosas, la integración del concepto de interculturalidad en la gestión educativa se presenta como una oportunidad para ir dejando en el pasado posturas antagónicas entre una cultura y la otra, dando paso a una circulación de saberes entre las culturas. En otras palabras, la interculturalidad en la educación permite la revaloración de los elementos culturales como saberes válidos, que deben ser salvaguardados.

Multiculturalidad

En el artículo: ¿Qué es el multiculturalismo?, escrito por Delfín Grueso, el autor aborda el concepto de multiculturalidad desde una perspectiva histórica mostrando los múltiples alcances que tiene el término en diferentes momentos y contextos. Para este autor, "la apropiación de la noción de multiculturalismo está atravesada por la agenda y los conflictos de cada cultura y país y permite el sesgo de diferentes perspectivas políticas e ideológicas" (Grueso, 2003, p. 22).

En esta misma línea el "Diccionario de estudios culturales latinoamericanos" plantea que:

> El multiculturalismo como concepto tiene una aplicación muy diferente en Estados Unidos que en México y el resto de América Latina. De hecho, ni siquiera se han utilizado los mismos términos en diversas regiones para describir el fenómeno de la diversidad de culturas, razas, etnias, idiomas y religiones dentro del ámbito nacional. (Szurmuk y Mckee irwin, 2009, p.186)

Por lo cual, más que un concepto unánime, el texto plantea que existen diferentes conceptos dependiendo del contexto, y más que generar una definición absolutista, hace un llamado para mantener una postura reflexiva en torno a la multiculturalidad como "contrapunteo entre pluralismo y homogeneidad" (Szurmuk y Mckee irwin, 2009, p.187).

Por su parte Walsh (2009), haciendo una reflexión en torno al concepto de multiculturalidad afirma que:

> El término multiculturalidad encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado Liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto, la tolerancia del otro es considerada central, valor y actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto. Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia […] oculta la permanencia de las desigualdades sociales, así que deja intacta las estructuras que privilegian a unos sobre otros (Walsh, 2005, p. 45).

REDI-UMECIT

De esta manera, Walsh (2005) asume el concepto de multiculturalidad desde una perspectiva descriptiva, como un concepto político que termina perpetuando el statu quo de la sociedad y que "tiende a sostener los intereses hegemónico-dominantes y mantener los centros del poder" (Walsh, 2005, p. 47). Es así como el concepto de multiculturalidad no se presenta como un concepto único, sino como un término que implica diversos puntos de vista y reflexiones.

En la presente investigación, asumiendo estas reflexiones teóricas que preceden, se abordará el concepto de multiculturalismo como la diversidad de culturas integradas en una región que interactúan unas con otras pero no para reproducir las dinámicas de poder y legitimarlas frente a grupos y comunidades que tradicionalmente fueron excluidos, sino más bien dilucidar cómo se expresan estas desde sus saberes ancestrales reclamados desde la escuela como modos válidos y alternativos para comprenderse desde dentro y frente a los otros.

Cosmovisión

El concepto de cosmovisión hace referencia al conjunto de creencias colectivas de carácter complejo y mixto, que, por su naturaleza, en buena medida intersubjetiva, permiten operar en relación con el medio. Siendo el caso que, la cosmovisión y la vida cotidiana tienen un vínculo indisoluble, por lo cual la cosmovisión de un pueblo o comunidad solo es posible comprenderla a la luz del contexto de la vida concreta de la misma. Al respecto señala Mueller (2012) citando a Heidegger (1978) que la cosmovisión:

> es un elaborado que pertenece totalmente en su sentido de sustancia, de referencia y de ejecución a la estructura fundamental de la experiencia fáctica de la vida. Si nosotros entendemos cada vida, de un particular o de la comunidad, en su totalidad emergida desde una situación espiritual, conservándose y cumpliéndose en ella,

> entonces la cosmovisión significa: el contexto vivo y concreto de motivación de las posiciones fundamentales, de las decisiones y de los mundos de la vida que domina la situación de una vida. (Mueller, 2012, p.100)

En este sentido, la cosmovisión traspasa la frontera de lo abstracto y se transforma en una construcción histórica que le da sentido a la realidad de una sociedad. Lo anterior, lleva a entender el concepto de cosmovisión de una manera más amplia, ya que esta encierra una diversidad de experiencias y concepciones humanas que se han vendido configurando a lo largo del espacio y el tiempo, de una manera dinámica, flexible y ligada a las prácticas cotidianas respecto a las formas de actuar, entender y representarse en el mundo.

Al respecto plantea López (1996) que la cosmovisión es un medio humano para tomar decisiones y visionar su propia vida, pero también señala que esta es un producto humano, es decir, los hombres lo van construyendo a partir de sus propias vivencias y experiencias cuando enfrentan la realidad en diferentes momentos y con diferentes estados de ánimo y necesidades. En este sentido, estudiar la cosmovisión de un grupo social implica estudiar la historia de dicho grupo para evidenciar la construcción de sus creencias, costumbres y sus formas de pensar.

En síntesis, lo que plantea López (1996) es que la cosmovisión tiene un carácter social, histórico de masas, de diferentes percepciones de la realidad, pensamiento y creencias; además, a través de ella se puede también hacer un rastreo de los procesos de creación y cómo pasaron de ser una construcción individual o de un grupo reducido a convertirse en prácticas colectivas, mediante procesos complejos de socialización. En este hecho, radica la complejidad a la hora de comprender la cosmovisión de un grupo determinado.

REDIUMECIT

De este modo, la cosmovisión encierra una diversidad de procesos que abarcan desde los más coyunturales y volátiles hasta los estructurales que se prologan en el tiempo, conformando una suerte de andamiaje en el que se sustenta la realidad de una comunidad y sus prácticas cotidianas, dándole sentido y significado al mundo que los rodea. Sin que esto signifique que constituya en un sistema estático, sino por el contrario, está en constante proceso y transformación. En otras palabras, la cosmovisión se va adaptando y amoldando a las realidades que se van presentando a lo largo de tiempo y a las características de la población.

Dado que la población objeto de la presente investigación se localiza dentro del resguardo Indígena Zenú Córdoba-Sucre, es preciso detenerse un momento para explicitar de qué manera se entiende el concepto de cosmovisión al interior de esta comunidad.

En el caso del pueblo Zenú la cosmovisión encierra el mundo natural, el terrenal, el de los sentidos y el espiritual, todos ellos entrelazados y haciendo parte de la vida cotidiana del indígena. En la ilustración 1 se evidencia la ubicación del territorio del reguardo indígena Zenú, en los departamentos de Sucre y Córdoba.

REDI-UMECIT

Ilustración 1: Territorio Zenú

Fuente, Jan Arkesteijn

El actual territorio cordobés estaba ocupado por nativos americanos que se dividían en dos familias básicas: la de Barlovento, denominada Caribe, localizada en el área costera, y la de los Zenúes, también conocidos como sinúes o "Señores de Valle del Sol", asentados en las cuencas de los ríos Sinú y San Jorge como se delimita en la ilustración 1.

Este asentamiento se remonta desde el momento de la aparición de los primeros pueblos que cruzaron por el río Sinú procedentes de Norteamérica hace más de 6.000 años, hasta 1501 aproximadamente, fecha en la que arribó al actual departamento de Córdoba la primera expedición española. En esta etapa los Zenúes fueron los señores de estos vastos territorios y desarrollaron una de las más prósperas culturas de América.

En opinión de algunos investigadores, los Zenúes alcanzaron el formativo superior. Sin embargo, por la destrucción y saqueo de sus tumbas a la llegada de los españoles, no es posible dar por hecho las mencionadas opiniones.

El descubrimiento arqueológico de San Jacinto en enero de 1992 ha aportado nuevos elementos de juicio para esclarecer la controversia. Los Zenúes, a la llegada de los españoles, tenían una compleja estructura social y económica. Fue una de las culturas precolombinas más evolucionadas del actual territorio colombiano, habiendo desarrollado una inigualable destreza en sus trabajos de orfebrería y cerámica, cuyos productos constituyen verdaderas obras de arte.

De igual modo, la civilización Sinú produjo expertos tejedores y dio origen a notables avances en ramas del conocimiento científico como la botánica y la astronomía. Gracias a la calidad de los suelos que habitaron, esta cultura se dedicó a las labores agrícolas y a la pesca. Se sabe, por ejemplo, que los primeros siglos de nuestra era se inició la agricultura en los alrededores de Momil con el cultivo de la yuca brava y luego del maíz.

Más al sur, en el bajo de San Jorge, los Zenúes llevaron obras tan espectaculares como los complejos sistemas de canales construidos en forma de espina de pescado para regar plantíos en un área de 200.000 hectáreas, lo que facilitó el mantenimiento de amplios núcleos de población permanente.

Esta región, llamada Panzenú por los aborígenes, abastecía de alimentos y materias primas a las otras dos subdivisiones de la cultura: Finzenú, el centro ceremonial y funerario, localizado en los cursos medio y bajo del río Sinú; y Zenúfana sede del gobierno, en los valles del Nechí y bajo Cauca. Sin duda, en la actualidad, el mayor centro de asentamiento del pueblo Zenú se encuentra en el departamento de Córdoba, en el Resguardo de San Andrés de Sotavento.

REDI-UMECIT

La región donde habitan los Zenúes se caracteriza por ser una zona con relieve de colinas y lomas de terrenos secos y erosionados. La temperatura está entre los 24 y los 30 grados centígrados. En esta región existen dos periodos de invierno, de abril hasta noviembre y de diciembre a marzo. Sin embargo, se pueden presentar lluvias en épocas de verano. Igualmente, se presentan temporadas de sequías que terminan siendo desastrosas para los cultivos, lo que genera grandes pérdidas en las plantaciones de maíz, yuca, ñame, frijol y caña flecha. Esta región se compone también de un sistema hidrográfico compuesto principalmente por los arroyos: Mochá, Mapurincé y Petaca, de los cuales dos desembocan en la Ciénaga Grande y uno en el mar Caribe (Serpa, 2000).

La devoción hacia los santos ocupa un lugar preponderante, San Simón Blanco, San Simón de Ayuda y San Simón de Juego, son objeto de grandes fiestas anuales en las que los hombres se disfrazan de mujeres. Otros santos, los “santos de piedra” permanecen en urnas de madera a las que se les hace ofrendas permanentemente. Su organización social tiene un acento matrilineal, es decir, posee un sistema de descendencia que se define por la línea materna. Tradicionalmente el matrimonio se concebía mediante el rapto de la novia.

2.3. Operacionalización de las Variables y/o Categorización (cualitativa)

Tabla 2 Operacionalización de las variables

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIONES	OPERACIONALIZACION	
			INDICADORES	TIPO DE VARIABLE
Etnoeducación	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	Conocimiento y Aplicabilidad	Elementos en el PEI y Proyecto Educativo Comunitario	cualitativa nominal

	permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos		Grado de conocimiento del docente	cualitativa nominal
			Grado de compromiso del docente	cualitativa nominal
			Frecuencia en la práctica docente	cualitativa nominal
			Grado de inclusión por parte del docente	cualitativa nominal
Saberes ancestrales	Todos aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades indígenas, y que han sido transmitidos de generación en generación por siglos. Estos conocimientos, saberes y prácticas se han conservado a lo largo del tiempo principalmente por medio de la tradición oral de los pueblos originarios, y también por medio de prácticas y costumbres que han sido transmitidas de padres a hijos en el marco de las dinámicas de la convivencia comunitaria que caracterizan a nuestros pueblos indígenas.	Conocimiento, identidad, aplicabilidad	Grado de apropiación e identidad cultural	cualitativa nominal
			Grado de aplicabilidad en la práctica docente	cualitativa nominal

Fuente: Elaboración Propia (2021)

REDI-UMECIT

CAPITULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

RED-UMECIT

3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, la metodología usada para este trabajo tiene un enfoque mixto con un diseño etnográfico, que consiste en un proceso que recolectar, analizar y procesar datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio; la decisión de la selección del enfoque mixto, surge de la necesidad de afrontar la complejidad del problema de investigación planteado en todas y de enfocarlo holísticamente, de manera integral.

La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos); es muy importante conocer las opiniones de los integrantes de la comunidad educativa, ya que a partir de ellas se puede llegar a adecuar desde la transversalidad los contenidos de las asignaturas Botánica y practicas agropecuarias para grado noveno, teniendo en cuenta principalmente los saberes ancestrales y las prácticas culturales que identifican a la comunidad indígena y de esa forma motivar el arraigo cultural Zenú en los educandos.

En cuanto al diseño etnográfico se tiene en cuenta ya que como explica Hernández Sampieri (2006), “los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (´p.725). En la metodología etnográfica no se trata solo de observar, hay que interpretar lo observado. Esta aborda una serie de instrumentos que clarifican los pasos seguidos desde la recolección de datos hasta el análisis de los mismos y con ellos se da muestra clara de la determinación del problema.

A partir de este diseño se organiza, sistematiza y analiza toda la información de la investigación hasta su finalización, hallando consigo el cumplimiento o no de los objetivos planteados. En relación con lo anterior, es importante recordar que este trabajo versa sobre la

REDIUMECIT

inclusión de saberes ancestrales, como estrategia pedagógica que motive el arraigo cultural en estudiantes de grado 9° en el contexto de la I.E Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, buscando contextualizar más la educación, reconociendo los derechos y características como comunidad indígena.

3.2.1. Elección de la Tradición Cualitativa

Tabla 3 Elección de la tradición cualitativa

ASUNCIÓN	TRADICIÓN CUALITATIVA
Ontológica: ¿Cuál es la realidad social?	✓ La realidad social es construida por los participantes de la investigación: estudiantes, docentes, sabedores y comunidad en general. ✓ La acción humana es motivada hay que tener en cuenta las razones e interacciones para la acción: En la propuesta el acto lo constituye el proceso de inclusión de saberes ancestrales que, consiste en una serie progresiva de actividades prácticas, mientras que la acción hace referencia a la conducta codificada y repetida del sujeto(estudiantes y docentes)
Epistemológica: ¿Qué se debe conocer? ¿Qué significa que algo sea conocido?	✓ Centralidad de interpretaciones y significados: en la interpretación de los resultados el investigador adopta una posición neutral. ✓ Enfoque constructivista: el conocimiento tiene al menos un componente subjetivo, fruto de la interacción del sujeto con la realidad ✓ Subjetivismo: el significado es impuesto por el sujeto, no proviene del objeto.
Axiológica: papel de los valores	✓ El investigador tiene valores que influyen en la investigación y que debe explicitar: el investigador pone en manifiesto una serie de cualidades morales, para así asegurar mejor la realización de la investigación.

Fuente: Elaboración propia (2021)

Obrando en consecuencia con lo anterior, se busca marchar con un enfoque epistemológico centrado en enfoque constructivista, dado que la evidencia no se puede enmarcar en el contexto de la experimentación, sino resaltando la importancia de una reflexión sobre la génesis del saber y sus metodologías, sobre la pedagogía y la didáctica, lo cual es vital en el desarrollo del saber generado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Tipo de Investigación

El tipo de investigación descriptiva, que busca describir cómo se da el proceso de inclusión de saberes ancestrales y prácticas agrícolas tradicionales en los contenidos de las asignaturas biología y Prácticas Agropecuarias, el cual tiene dos momentos definidos a partir de los objetivos específicos: En el primero se revisa la normatividad que orienta la inclusión curricular en los procesos etnoeducativos y los saberes ancestrales en el contexto de la etnoeducación indígena; en el segundo, se identifican los componentes etnoeducativos presentes en el contenido curricular de la asignaturas Botánica y Ciencias Agropecuarias.

En el estudio, se seleccionan dos espacios físicos en los que circula la significación cultural de los saberes ancestrales y las prácticas agrícolas tradicionales. Un primer ámbito es el lugar de residencia del estudiante, en donde interactúa con sus mayores y sabedores. En el lugar de residencia, la familia construye referentes culturales agrarios, con base en algunas significaciones que otorgan a las prácticas agrícolas.

Un segundo ámbito es el conuco o huerta escolar, porque allí también circula un referente cultural y práctico agrícola, ya que los estudiantes acompañados por el docente construyen diferentes significaciones de este que hacen parte de la vida cotidiana de interacción comunicativa. Allí, estudiante y docente tienen un espacio para conversar informalmente sobre distintos asuntos del mundo de la vida, entre ellos los saberes ancestrales, las prácticas agrícolas culturales los cultivos tradicionales de especies relegadas.

3.3. Diseño de la Investigación

De manera concreta, la forma en que se realizará la investigación es la siguiente:

REDIUMECIT

a. En un primer momento, el investigador intenta (mediante observación, grupos de discusión encuestas y entrevistas) reproducir los discursos de la comunidad, luego produce o recopila documentos referidos al ámbito o población objeto del estudio.
b. Posteriormente se analiza e interpreta la información del trabajo de campo, cuyos datos (información verbal y no verbal) consisten en experiencias textuales de los protagonistas del fenómeno o de la observación realizada en el ambiente natural para comprender lo que hacen, dicen y piensan sus actores. Adicional a esto, cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece. Este proceso investigativo se realiza en las diferentes instituciones del resguardo indígena, donde la escuela se convierte el motor principal e intermediario para poner en marcha la investigación
c. Triangulación de datos
d. Análisis de datos
e. Realización de propuesta

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Entrevista semiestructurada: aplicada a actores del proceso de implementación de los procesos etnoeducativos en la I.E Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales. La entrevista semiestructurada, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), se basan en una guía de asuntos o preguntas y "el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados" (p.418),

- La entrevista cualitativa: se entiende en esta investigación como una conversación extendida donde el intercambio de la información sirve para la recopilación de datos, que a su vez, se emplearán para reconstruir los significados de determinado tema de

RED-UMECIT

investigación. Esta entrevista se puede realizar con una sola persona o con un grupo, moderada por el entrevistador, pero no se trata de una dinámica grupal.

- Entrevista grupo focal: es una técnica de “levantamiento” de información en estudios sociales. Su justificación y validación teórica se funda sobre un postulado básico, en el sentido de ser una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macro social, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social.

La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

Los niños que directamente reciben el servicio educativo son una fuente de información valiosa para la realización de esta investigación, por ello se formará un grupo focal con un máximo de 40 estudiantes de cada grupo, para indagar sobre el concepto de saberes ancestrales y confirmar el estado de recursos y espacios disponibles para la implementación de parcelas demostrativas.

- La observación: La observación constituye un instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en sus ambientes cotidianos. Para Rubio y Varas (1997) la observación ofrece la ventaja de permitir al investigador acceder a información en la realidad misma y de forma natural, lo anterior tiene como ventaja que este pueda registrar y analizar la información del fenómeno observado.

REDI-UMECIT

Sin embargo, se debe diferenciar entre la observación común (la que se hace en cualquier acto de la vida cotidianamente), y la observación científica que necesita de intencionalidad y sistematicidad para poder conseguir unos resultados rigurosos y adecuados.

La observación cualitativa procede de forma poco estructurada y sistematizada. Pretende situarse en el campo de la observación dando prioridad a los aspectos relacionales y significativos, sin detenerse específicamente en las frecuencias y regularidades de las acciones.

La observación de clase en las sedes seleccionada evidenciará la inclusión de los saberes ancestrales en la práctica docente, exactamente en el contenido de las asignaturas botánica y ciencias agropecuarias. También, se podrá verificar la concordancia entre el plan de estudios y la práctica del área, si éste se está desarrollando en cuanto a los componentes y contenidos allí enunciados. Se realizarán descripciones de las situaciones relevantes y se hará un registro fotográfico de la clase y de los implementos deportivos en las sedes respectivas.

- Revisión documental: Otras fuentes de información cualitativa son los archivos que brindan información pertinente para la realización de la investigación.

Los documentos como hojas de vida y materiales organizacionales grupales entre ellos el plan de estudios de las asignaturas botánica y ciencias agropecuarias se convierten en una fuente valiosa para conocer los parámetros desde los que actúa la institución educativa.

Instrumentos:

Guía de preguntas Abiertas a los docentes de la Institución Educativa y adultos mayores de la comunidad indígena partícipes en la investigación: Una de las herramientas más utilizadas en las investigaciones de enfoque cualitativo lo constituye un cuestionario base, el cual consiste en un

REDI-UMECIT

conjunto de preguntas que ayudan a tener una mirada holística del objeto de estudio. En el ámbito de esta investigación se utilizó el cuestionario con preguntas abiertas, ya que estas no delimitan las respuestas de los actores involucrados en el proceso investigativo, además al tener respuestas abiertas proporcionan una información mucho más extensa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 217).

3.5. Población, Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación

3.5.1. Población y/o Descripción del Escenario de Investigación

Para la selección de la población de estudio se siguieron criterios de inclusión, que para este caso corresponde al grado de escolaridad. En consecuencia, la población la constituyen los 140 estudiantes que cursan grado noveno matriculada en grado noveno de la I.E Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, también forman parte los seis docentes responsables de las asignaturas Botánica y Ciencias Agropecuarias y ancianos y sabedores de la etnia zenú presente en la comunidad Cerro Vidales.

En esta propuesta se realiza una integración y diálogo entre el saber ancestral tradicional y el científico a través de una serie de momentos, los cuales conducen al desarrollo de una propuesta educativa como una experiencia de investigación de tipo cualitativo; que tiene como objeto el arraigo de la cultura Zenú, por medio de una serie de elementos específicos que se nombran en la presente investigación, propuesta que finaliza con reflexiones pedagógicas que realizan los docentes orientados por el investigador.

La I.E Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, es una institución de carácter oficial que ofrece estudios en la modalidad de bachillerato técnico agropecuario. Se encuentra ubicado en el corregimiento de Cerro Vidales, comunidad de Cuatro Vientos, perteneciente al Resguardo

Indígena Zenú Córdoba-Sucre en el Municipio de San Andrés de Sotavento, Departamento de Córdoba, Colombia

3.5.2. Muestra y/o Descripción y Criterios de Selección de los Informantes Clave

Para la selección de la muestra se recurre a un muestreo no probabilístico, se aplica el método de muestro por cuotas o accidental que obedece al criterio del investigador del conocimiento de los individuos más "representativos" o "adecuados" para los fines de la investigación.

La muestra la constituyen los 35 estudiantes del grado noveno, grupo cuatro, sobre quienes recaerán las acciones metodológicas. Para la selección de las personas que fueron entrevistadas durante el trascurso de la investigación, se utilizó una muestra de tipo no probabilístico, en la cual la selección de la población se basa en los criterios del investigador, en el caso de esta investigación los criterios que se tuvieron en cuenta para la escogencia de la población entrevistada fueron:

a. Para los estudiantes: estar matriculado en el grado noveno grupo cuatro de la Institución Educativa agropecuaria de Cerro Vidales; la entrevista con estudiantes permitió conocer su sentir sobre cómo perciben el proceso de enseñanza de saberes ancestrales en el aula de clases.
b. Para los docentes: ser docente del grado noveno de la Institución Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, en las asignaturas Biología y Ciencias Agropecuarias. La entrevista a los docentes responsables las asignaturas de Botánica y Ciencias Agropecuarias, brindó la posibilidad de conocer cómo se ha venido desarrollando el proyecto etnoeducativo en estas asignaturas. Así como también los avances que ha tenido en la recuperación de los saberes ancestrales, la manera cómo se incluye éstos

en las temáticas de las asignaturas y los desafíos que enfrenta en la actualidad la institución.

c. Para sabedores y mayores: ser sabedores o instruido en saberes ancestrales de la cultura Zenú. La experiencia de poder entrevistar a los abuelos salvaguardas de los saberes ancestrales permitió vislumbrar cómo ha sido el proceso de articulación de la comunidad con la institución educativa de la mano de los protagonistas de dicho proceso.

3.6. Procedimiento de la investigación:

Como ya se señaló, esta investigación es de tipo mixta, la cual se define como aquella que recolecta la experiencia humana y vierte datos tanto cuantitativos como cualitativos en un mismo estudio través de entrevistas y etnografías con la intención de ordenar la experiencia y formular teoría.

En un primer momento, se realiza una revisión bibliográfica con la intencionalidad de identificar los referentes teóricos, antecedentes investigativos y normatividad de la etnoeducación a nivel nacional, como también las investigaciones y proyectos de los organismos internacionales referentes a la etnoeducación e interculturalidad.

En un segundo momento, se efectúan entrevistas a docentes de las asignaturas Botánica y Ciencias Agropecuarias, estudiantes del grado noveno de la IE y sabedores de la cultura Zenú a fin de recoger información sobre el estado del arte del proceso de inclusión de saberes en la práctica docente de la IE en las asignaturas Botánica y Practicas Agropecuaria.

En lo referente a la definición de la población, El grupo objetivo del proyecto estuvo constituido por los 35 alumnos matriculados en grado noveno- grupo 4, docentes de las

REDI-UMECIT

asignaturas Botánica y Ciencias agropecuarias de la IE, y ancianos sabedores de cultura ancestral Zenú. (Ver Anexos G y H).

En cuanto al periodo de estudio, este abarcó doce meses: último semestre del año 2020 y primer semestres del 2021.

3.7. Credibilidad de los instrumentos

En la búsqueda de esta investigación sea aceptada como creíble, la investigación se sustente en las siguientes acciones:

a. Los instrumentos seleccionados apuntan a resolver la pregunta de investigación.
b. En la creación de los documentos fueron consideradas las variables definidas en el estudio
c. Este tipo de instrumento fue aplicada en estudios similares con resultados positivos.
d. Valoración de la información obtenida proveniente de los instrumentos utilizados.
e. Uso del procedimiento de la triangulación, como elemento que implica la reunión datos, información recopilada y métodos dirigidos hacia una misma temática. En correspondencia con este procedimiento, nos movimos constantemente en medio de diferentes instrumentos de información que nos generaron una cadena sucesiva de evidencias que quedaron registradas en el estudio. En ese sentido, la triangulación fue planteada en dos situaciones:
    - Triangulación de sujetos: se utilizó con el fin de buscar consistencia en los datos a través de diferentes perspectivas que han funcionado como filtros para captar la realidad intersubjetiva. Seguidamente lo ejemplificamos:

REDIUMECIT

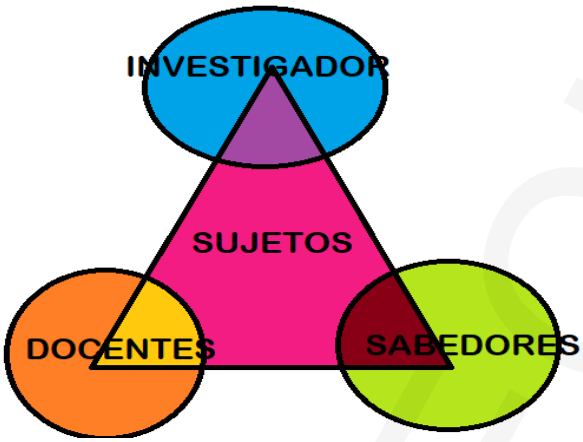

Ilustración 2: Triangulación de Sujetos

Fuente: Elaboración propia de la Investigación

- Triangulación de instrumentos: se recogió Información a través de variados instrumentos de carácter cualitativo

Ilustración 3: Triangulación de Instrumentos

Fuente: Elaboración propia de la Investigación

f. Transferibilidad o aplicabilidad: en relación con este criterio se tiene plena conciencia que los resultados de esta investigación no son transferibles ni aplicables a otras situaciones u

otros contextos. Sin embargo, esta condición queja sujeta a al grado de similitud de quien investiga y desea hacer esa transferencia.

3.8. Consideraciones éticas:

En esta investigación, que incluye trabajar con seres humanos, para este caso, comunidad escolar, se hace fundamental la aplicación de los criterios de confidencialidad, el consentimiento informado y resumen de riesgos y beneficios conocidos si los hubiere.

3.8.1. Criterios de confidencialidad

Para resguardar los datos obtenidos durante la investigación, se procederá de la siguiente manera:

- Se recopilaran los datos necesarios sin utilizar información de identificación personal.
- Cuando se requiera información de identificación personal, se retirara la identificación de los datos después de la recolección o tan pronto como sea posible.
- Se evitará transmitir electrónicamente datos personales no cifrados.

3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado

El consentimiento informado, se realizará charla previa y utilizando del formato disponible en el enlace del Comité de Bioética de la Investigación en la página web de UMECIT.

3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

Los procedimientos en esta investigación pueden clasificarse como de riesgo mínimo consisten en interrogar, observar y medir a los participantes en un área o materia que no es polémica; en donde, los procedimientos se llevaran a cabo de una manera sensible y bajo el consentimiento informado.

REDIUMECIT

En consecuencia, en esta investigación prima el respeto a la condición humana y social de las personas, colectiva y pueblos. Se considerarán posibles riesgos, se preverán consecuencias, se evitará poner en peligro a las personas que participen y se asumirán las correspondientes responsabilidades.

REDI- UMECIT

Capítulo IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS

REDI- UMECIT

4.1. Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos

La recolección de información concreta y precisa se obtendrá a partir de entrevistas individuales, grupos focales, cuestionarios y observaciones de campo. Para el análisis de los hallazgos, se triangularán los datos obtenidos, mecanismo que ofrece la alternativa de visualizar los resultados desde diferentes ángulos, a fin de aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.

El informe sobre los hallazgos se explica de manera concreta, es decir, los aspectos específicos de la metodología general y los procedimientos de investigación más precisos utilizados en el estudio; el tiempo y la extensión del estudio, así como el tipo y número de escenarios, diseño de la investigación (cómo se identificaron los escenarios, los informantes, los documentos, etc.), las relaciones establecidas con los participantes y el control de los datos, de la siguiente forma:

a. Descripción particular. Se desarrollará una descripción analítica con citas que ejemplifiquen los datos. En este sentido, el retrato pormenorizado y bien construido suministrará pruebas adecuadas de que el autor ha realizado un análisis válido.
b. Descripción general. Función está relacionada con la posibilidad de generalización.
c. Comentario interpretativo. Se refiere a la interpretación que precede y sigue a cada descripción particular del texto a la discusión teórica que señala la significación más general de los patrones identificados en los acontecimientos mencionados y la reseña de los cambios que se produjeron en el transcurso de la indagación.

RED-UNEGT

4.2. Proceso de Triangulación de los Hallazgos

Ilustración 4: Proceso de Triangulación de los Hallazgos

Fuente: Google Imágenes

El proceso de triangulación de hallazgos utilizada en la investigación que es del tipo de triangulación de datos, que se refiere al uso de varias fuentes de datos, en este caso entrevistas, cuestionarios y una revisión exhaustiva de literatura.

La figura representa las tres fuentes de datos utilizadas en un estudio, la revisión de la literatura se utilizó para proporcionar datos secundarios que ayudaron al investigador a formular preguntas para los cuestionarios, las preguntas para los cuestionarios fueron extraídas directamente de la literatura, los resultados de los cuestionarios analizados informaron los tipos de preguntas que se incluyeron en el programa de entrevistas.

4.2.1. Revisión la normatividad vigente que orienta la inclusión curricular de los procesos etnoeducativos y los saberes ancestrales.

La Constitución Política de 1991 abrió el camino hacia la implementación de educación diferenciada para las minorías étnicas, y posteriormente la formulación de la Ley de etnoeducación materializó buena parte de las reformas en materia de educación para minorías.

REDI-UMECIT

No obstante, lo anterior, la implementación de la etnoeducación no se dio de manera inmediata a la promulgación de la Ley. La manera como se empezaron a aplicar las políticas, leyes y decretos arrancó con el trabajo de difusión de los derechos de las minorías étnicas, principalmente las minorías indígenas, posteriormente los afrodescendientes y finalmente el pueblo ROM.

Cabe mencionar que ya para el año 1985, el Ministerio de Educación Nacional había creado el Programa de Etnoeducación. Su política en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales.

También era evidente una política de difusión, pues se editaron, fotocopiaron y repartieron por todo el país las memorias de cada uno de los seminarios y talleres realizados, así como varias versiones de lineamientos generales de etnoeducación. (Enciso, p.10). A continuación, se presenta una síntesis de las leyes, decretos y demás normativas que dan cuenta del derrotero de la inclusión de los elementos culturales ancestrales de las comunidades indígenas y afrocolombianas al sistema educativo.

Tabla 4: Normatividad sobre Inclusión Curricular, Procesos Etnoeducativos y Saberes Ancestrales

POLÍTICA	AÑO	APORTE
Decreto 1142	1978	Se reglamenta la educación para las comunidades indígenas del país, dándoles a estas participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje para generar una educación contextualizada con su cultura
Resolución 3454	1984	Crea el Grupo de etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional con el fin de impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas.
Creación de la oficina de Etnoeducación	1985	Encargada de: ✓ Capacitación de maestros indígenas y no indígenas. ✓ Diseño y producción de materiales educativos bilingües. ✓ Apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía,

		✓ Asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales. ✓ Respaldo a los proyectos de etnoeducación afrocolombiana y educación bilingüe que se habían iniciado en San Basilio de Palenque y en el ✓ Archipiélago de San Andrés
Convenio 169 de la OIT	1989	Declaración Universal sobre los Derechos Indígenas (Proyecto de Naciones Unidas. Oaxaca). En el cual establece el deber para el Estado de consultar las medidas legislativas y administrativas susceptibles de afectar directamente a los pueblos indígenas, estableciendo procedimientos apropiados de consulta con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas.
Constitución Política de Colombia	1991	En la cual se resquebraja el ideal de Colombia como un país mestizo y unitario, declarando por primera vez al país de carácter pluralista, reconociéndose y protegiendo la diversidad étnica y cultural de Colombia.
Ley 70 Comunidades Afrocolombianas.	1993	Tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana
Ley 47 / Comunidades Raizales.	1993	Busca Lograr, entre otras cosas, la conservación y promoción de la cultura nativa raizal mediante la creación y ejecución de disposiciones tendientes a la protección del patrimonio cultural, tangible e intangible del departamento; Oficializa los idiomas creole y español, entre otras cosas.
Decreto 2249	1985	Crea Comisión Pedagógica Nacional – Afrocolombianos, la cual tiene entre sus funciones: ✓ Informes sobre la problemática educativa de Comunidades y gestión de soluciones ante las instituciones. ✓ Evaluación de las políticas, programas y proyectos del Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales. ✓ Evaluación de las políticas, programas y proyectos del Ministerio de la Cultura. ✓ Gestión e implementación del Plan Nacional de Desarrollo Etnoeducativo de las Comunidades. ✓ Gestión de recursos y asignaciones presupuestales ✓ Presentación de propuestas y proyectos para la implementación de la etnoeducación y el mejoramiento del servicio afrocolombiano
Ley 397	1997	La ley General de Cultura la cual tiene como objetivo la salvaguarda y difusión del patrimonio material e inmaterial de la nación.

Fuente: Elaboración propia y adaptación del documento de Enciso (2004).

REDIMENSIONAR

4.2.2. Componentes etnoeducativos en el currículo de Botánica y Ciencias Agropecuarias

En el manejo y recolección de la información se utilizó como metodología, el análisis de contenido como instrumento para sistematizar la información y los datos recogidos en esta, dentro de la herramienta metodológica se utilizaron instrumentos o modalidad de análisis cualitativos que suelen ser aplicables a textos, información, imágenes, discursos, entre otros.

Para este proceso, en primera instancia se determinó trabajar con el dispositivo educativo a analizar, Proyecto Educativo Institucional, el cual permitió encontrar respuestas a los objetivos formulados inicialmente, además de conocer a través de este, la realidad y constitución de la Institución Educativa de Cerro Vidales tomando como referencia el mismo documento.

Por otro lado, sirvió como fuente de información para conocer los componentes etnoeducativos ahí inmersos. Para esta labor, se recurre a realizar unos cuadros comparativos con la intensión identificar de forma clara fortalezas y falencias y cuáles son esos contenidos etnoeducativos del PEI para finalmente tener base de formulación de la propuesta etnoeducativa para el proceso educativo de la institución.

De forma general se realizó un análisis cualitativo de la información en la cual los cuadros funcionan como elementos articuladores y especificadores de detalles o situaciones encontradas tanto en la investigación como en el análisis de la misma, realizando el análisis correspondiente. En la tabla 5 se presenta el cuadro comparativo que permite evidenciar la forma en que las categorías conceptuales que tanto lo teórico como la

legislación colombiana han contemplado para los escenarios etnoeducativos, y la forma en que estos elementos se han transformado en contenidos incluidos en el PEI de la IE Cerro Vidales.

Tabla 5: Identificación de los componentes etnoeducativos en el PEI

Categorías conceptuales	Planteamientos teóricos	Categorías conceptuales en el PEC	Estado del sustento discursivo –PEC-
Cultura	Harris (2011) cita la definición de Tylor de la siguiente manera: "La cultura -en su sentido etnográfico,- es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad."	**Cultura**	- Carece de base teórica por parte de autores. - Tiene una perspectiva legal y constitucional. - Se presenta el concepto desde la identidad cultural, comprendida como el reconocimiento de aquellos elementos dinámicos que definen la cultura Zenú al relacionarse en múltiples contextos con los demás.
Etnoeducación	Ley 115 de 1994. define la etnoeducación en el artículo 55 así: "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. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones".	**Etnoeducación**	- Carece de base teórica por parte de autores. - Tiene una perspectiva legal y constitucional, ley 115 de 1994 - Tienen en claro que debe incluirse en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender a la población indígena.
Proyecto Educativo de Centro	Es la concepción integral de vida y gestión de saberes	**Proyecto Educativo de Centro**	El PEI de la Institución Cerro Vidales contiene todos los elementos

	propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y ROM, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global. En este escenario multicultural y plurilingüe, la planificación, gestión y administración de Proyectos Educativos Comunitarios - PEC, se constituye en la fuente y fuerza motora de la reelaboración e implementación de los planes globales de vida acordes a su cultura, lengua, pensamiento, usos y costumbres.		considerados por el MEN, se configura como la Carta Magna de la institución y, como tal, recoge los objetivos, prioridades, estructura y directrices del centro, al tiempo que refleja su identidad y valores. - Es participativo, en su creación está implicada toda la comunidad educativa, facilitando a los docentes, alumnos y familias mecanismos para hacer llegar sus propuestas y sugerencias. - Sometido a la legislación, el texto se regirse por la legislación vigente, cumpliendo en todos sus aspectos con la normativa establecida.
Etnocurrículo Indígena	El MEN define el Currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.	**Etnocurrículo Indígena**	Al revisar el planteamiento que hace el MEN sobre currículo se encuentra que la institución de Cerro Vidales, dentro de su PEC, cuenta con un currículo propio de la cultura Zenú, logrado a partir del trabajo comunitario, que incluye un “Plan de saberes,” que no se ve reflejado en los Planes de Área y por tanto es ignorado por los docentes en su práctica pedagógica. De acuerdo a lo anterior, desde la

	Frente a la carencia de posturas teóricas sobre Entnocurrículo específicamente, se presenta una concepción subjetiva sobre el mismo: un Entnocurrículo debe permitir que las comunidades o grupos étnicos participen activamente en ETNOCURRÍCULO INDÍGENA	Coordinación, hay que llamar la atención y concientizar al cuerpo de docentes sobre la importancia que desee la transversalidad incluir los saberes ancestrales en las respectivas mallas curriculares y en la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia (2022)

En la tabla 5 se evidencia que el PEI de la Institución Educativa Cerro Vidales cumple con la reglamentación establecida para la etnoeducación, lo que representa un marco fundamental para que estos procesos se evidencien en los procesos de aula dado que se cuenta con un currículo propio de la cultura Zenú. Ahora bien, en cuanto a categorías conceptuales como la cultura, se requiere mayor conceptualización desde aportes teóricos de algunos autores para darle mayor relevancia y articulación con la ciencia. En la tabla 6 se presenta el resultado del análisis del PEI y el PEC a la luz de los lineamientos curriculares.

Tabla 6: Análisis del PEC y los lineamientos curriculares

Categorías conceptuales	Planteamientos teóricos	Categorías conceptuales en el PEC	Estado del sustento discursivo –PEC-
DIMENSIÓN POLÍTICO SOCIAL	Se enmarca en la realidad social que vive y construye el pueblo Zenú: reconocimiento, reivindicación y necesidades básicas insatisfechas en un proyecto de vida etnoeducativo y comunitario.	**DIMENSIÓN POLÍTICO SOCIAL**	De acuerdo a ello, se pensó en esta comunidad la creación de una institución con enfoque agrícola para dotar al alumno de competencias que pueda incorporar y desarrollar, en una explotación agropecuaria familiar o empresarial en vista de

			las pocas posibilidades que el medio les brinda, los adolescentes en su mayoría terminan el bachillerato y se quedan en el corregimiento trabajando la tierra siguiendo el ejemplo de sus mayores. Las competencias aprendidas les permiten mejorar las técnicas agrícolas y lograr mayor productividad.
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	Un nuevo esquema educativo que fortalezca las formas de concebir al hombre, la sociedad, la comunidad, la educación, los procesos de aprendizaje desde el campo académico con perspectiva de modelos educativos alternativos	**DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**	Los procedimientos, contenidos y modelos pedagógicos a desarrollar en el que hacer educativo correspondan esencialmente al análisis y comprensión de dicha realidad social de la comunidad zenú, es algo que se refleja en la construcción del PEC; se identifica la intención de que el alumno aprenda y comprenda la realidad en que vive. Este lineamiento se evidencia en el currículo el modelo etnoeducativo.es enunciada sin sustento teórico, metodológico, en las mallas curriculares nos evidencian los saberes ancestrales como competencias desde la transversalidad
DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA	Los Zenúes hablaban la lengua Guajira o Guamacó, pero en la actualidad hacen uso exclusivo del español, aunque conservan producciones que evidencian rasgos fonéticos y semánticos específicos poco conocidos.	**DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA**	La lengua del pueblo Zenú se fue perdiendo desde antes de la llegada de los españoles y a medida que los indios fueron saliendo a las ciudades para recibir educación occidental. La lengua madre de los Zenú es hoy un conjunto de pocas palabras al garete en las

RED-UMECIT

			mentes angustiadas de unos dos mil ancianos centenarios que aún viven en el resguardo. El currículo propio no considera la lengua nativa en ausencia de hablantes
ETNOCURRÍCULO	Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.	**ETNOCURRÍCULO**	Se cuenta con currículo propio de la cultura Zenú, logrado a partir del trabajo comunitario, que incluye un "Plan de saberes," que no se ve reflejado en los Planes de Área y por tanto es ignorado por los docentes en su práctica pedagógica
DIMENSIÓN AMBIENTAL	La relación del hombre Zenú con la naturaleza, manejo y practicas Productivas desde y en la misma.	**DIMENSIÓN AMBIENTAL**	En el contexto que ya se maneja de este currículo la condición ambiental del saber, conocimiento y aprendizaje si se trabaja en esta institución a través de los proyectos pedagógicos donde fomentan las prácticas agrícolas, pero de forma desarticulada, deficiente entre la comunidad y la escuela.
DIMENSIÓN ESPIRITUAL	La cátedra debe ocuparse de cuestiones espirituales y trascendentales como mitos, leyendas, ritos fúnebres, códigos morales, solidaridad comunal y familiar, las artes, la música, danzas, juegos y manifestaciones religiosas, ¿Cómo son o están siendo tratadas estas cuestiones? Es una	**DIMENSIÓN ESPIRITUAL**	No se evidencia en el currículo, aunque se enuncia y no se explica la metodología de trabajo sobre la misma

REPOSITORIO UMECIT

	religiosidad que lleva a todas partes, tiene o debe replantearse esta cuestión en torno a la historia y como girarla hacia un auto-reconocimiento.		
DIMENSIÓN INVESTIGATIVA	El propósito de la etnoeducación es la exploración de diversos sistemas de conocimiento que subsisten en las comunidades afrocolombianas para su valoración, desarrollo y utilización pedagógica. Por eso hay que reconocer que las formas cognitivas y los modelos conceptuales son construcciones históricas y socioculturales de todos los grupos humanos. La investigación etnoeducativa intenta relacionar los saberes ancestrales por la vía de la interculturalidad	**DIMENSIÓN INVESTIGATIVA**	No se evidencia en el currículo.
COMPONENTE ADMINISTRATIVO	Según el MEN, este componente es de apoyo a los componentes misionales del proyecto educativo institucional, en este componente se define la gestión directiva e institucional, la administración de los recursos, la gestión del talento humano (personal docente, administrativo y servicios generales), los procesos de infraestructura, los procesos administrativos, la gestión de la matrícula, el manejo de inventarios, el bienestar docente, la asignación del tiempo al personal, entre otros que permiten apoyar el	**COMPONENTE ADMINISTRATIVO**	El documento observa y contiene los requerimientos del MEN, su estructura relaciona y describe los procesos administrativos necesarios para el funcionamiento de la Institución

REPOSUMECIT

INTERACCIÓN COMUNITARIA	logro de la misión y la visión del establecimiento educativo. Para el MEN el componente comunitario se refiere a la relación de la IE con el entorno. La IE plantea proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla, como proyectos ambientales, educativos, sociales, que involucren a la comunidad externa, es muy importante el desarrollo de actividades encaminadas al fortalecimiento e integración de la familia.	**INTERACCIÓN COMUNITARIA**	El Proyecto Educativo Comunitario Sentir y Pensar Zenú (PEI Zenú), es producto del esfuerzo y aporte de autoridades tradicionales, sabedores ancestrales, estudiantes, madres y padres de familia, docentes, autoridades educativas, y todos aquellos que desde su quehacer aportaron ideas, conocimientos y acciones que nos han permitido avanzar en la construcción de la educación que queremos y necesitamos. En su construcción participaron líderes y abuelos quienes desde sus luchas y reivindicaciones, han permitido lograr un proyecto educativo realmente inclusivo que reconoce la realidad social de la cultura Zenú.
DISEÑO CURRICULAR Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	Este componente es uno de los misionales en el desarrollo del quehacer educativo, en él se formulan e implementan las formas y estrategias de enseñanza que los docentes trabajarán en su práctica pedagógica y gestión de aula desde la planeación de su currículo con sus estudiantes de los niveles de educación preescolar, básica y media y como logran evaluar los desempeños y competencias que	**DISEÑO CURRICULAR Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**	En la Perspectiva Educativa Propia " Sentir y Pensar Zenú", en lugar de hablar de Malla curricular se habla de Trenzado de saberes; en lugar de Plan de estudios, se habla de Plan de saberes, en lugar de hablar de las áreas y asignaturas como algo separado se consideran ejes curriculares y caminos de aprendizaje que las integran; en lugar de hablar de programación o planeación, se habla de

RED - UMECIT

	alcancen. En este componente se define el enfoque pedagógico, sus metodologías, el plan de estudios, los procesos de evaluación desde lo sumativo y lo formativo, la atención flexible y pertinente a poblaciones con discapacidad y talentos excepcionales (M Cabrera, 2017 – MEN)	Plan de formación, en lugar de hablar de evaluación, se habla de valoración; de esta forma, el PEI posee sus propios lineamientos curriculares con ejes curriculares, caminos de aprendizaje y ciclos educativos. Los ejes curriculares que dinamizan la Perspectiva Educativa Propia "Sentir y Pensar Zenú" son: la Cosmovisión y la espiritualidad, que es el corazón de su currículo; Territorio, Memoria, Historia y Sociedad; Naturaleza y Armonía; Artes y Lenguaje y Tecnologías y Economías, que se caracterizan por ser problematizadores, integradores, generadores, articuladores y sinérgicos. Infortunadamente, estos planteamientos se quedan en letra muerta, dado que el docente en su práctica pedagógica los ignora

Fuente: Elaboración propia (2022)

En síntesis, las asignaturas de Botánica y Prácticas Agrícolas tienen la mayoría de elementos teóricos y curriculares para que en las aulas y demás espacios institucionales se evidencien procesos de etnoeducación, sin embargo, resulta como una necesidad el contar con estrategias pedagógicas que permitan a los docentes poner en marcha estas disposiciones. Por otro lado, existe la necesidad de fortalecer desde la planeación la dimensión espiritual y la investigativa, pues desde estas se puede desarrollar interés en los sentidos sociales del entorno y las capacidades para reconocerlos.

REDIC UMECIT

4.2.3. Implementación de parcela demostrativa

Para la implementación de la parcela demostrativa, tercer propósito de este estudio, se realizaron mesas de trabajo con los docentes, miembros de la comunidad y líderes indígenas como se observa en la ilustración 5, con la finalidad de identificar la cosmovisión, la ontología y la epistemología de los saberes ancestrales de la etnia Zenú, construyendo una visión de sus perspectivas ancestrales. Todo esto se obtuvo a través de entrevistas a adultos mayores, docentes y líderes indígenas¸ de igual forma, se realizaron revisiones de documentos históricos de la etnia Zenú, a fin de conocer su evolución ancestral y su incidencia en el territorio para transmitir sus saberes a la población.

Ilustración 5: Mesas de trabajo con la comunidad educativa

Fuente: Documentación propia (2022)

Además, se realizaron entrevistas dirigidas y matriz de contrastación del PEI de la institución educativa. Cabe resaltar que, al evaluar el currículo que orienta en la institución, se encontró la incorporación de componentes indígena en sus textos, pero en el momento de ejecución se quedan cortos pues se aplica poco en aula de clase y las actividades o propuestas de enseñanza no resultan innovadoras, sino que es una práctica docente monótona y de poco interés. Ante esto, nace la presente propuesta donde se recopilan las actividades que son innovadoras propias del contexto Zenú.

Para la estructuración de dichas actividades, se logró trabajar de forma conjunta con la comunidad y conocer su legado cultural; además, los estudiantes determinaron nuevas formas de experimentar el estudio y puesta en práctica de sus saberes ancestrales. El diseño curricular para la enseñanza de las asignaturas biología y ciencias agropecuarias deja el interés en los docentes de cambiar sus estrategias de enseñanza y trabajar de la mano con las nuevas exigencias de la sociedad.

Esta propuesta es innovadora y abre el espacio para que interactúe toda la comunidad. Sin embargo, el tiempo en su aplicación fue muy corto; pese a ello, es bien acogida en la comunidad. Por otro lado, deben resaltarse los saberes trasmitidos por generaciones, entre los que están: la artesanía, la agricultura, la construcción de casas tradicionales y la medicina tradicional. Los cuales son las bases para el trabajo de la propuesta y su puesta práctica de toda la propuesta curricular desde las asignaturas biología y ciencias agropecuarias.

Artesanía: La artesanía del pueblo Zenú, es una tradición ancestral, por lo tanto, es símbolo de identidad cultural. La comercialización de estas artesanías, provee los recursos

REDI-UMECIT

para la alimentación diaria de la familia, en la actualidad es el principal sustento económico de gran parte de las familias del resguardo. Se aprende artesanía de los padres, madres y mayores desde los primeros años de edad, cuando mantienen a sus hijos en brazos mientras hacen el trenzado o cualquier otro tipo de artesanía. Por medio de las artesanías se desarrollan diferentes habilidades que les permiten ser creativos y salir adelante por ellos mismos, en la ilustración 6 se observa la mayor herencia en cuanto a artesanía, el sombrero vueltiao.

Ilustración 6: Sombrero Vueltiao (terminado)

Fuente: Documentación propia (2022)

En la ilustración 6 se observa la muestra más conocida de la artesanía Zenú en la actualidad, sin embargo, hoy día son pocas las familias que aprenden el proceso completo; el proceso para la elaboración de un sombrero vueltiao está dividido en subprocesos que se reparten entre varias personas, donde una persona se dedica a un paso específico. Por ejemplo, cultivar la planta de caña flecha, que es la materia prima para la elaboración del sombrero y otros productos, se corta y se pone a secar, después viene el ripiado de la fibra,

se tintura con la planta limpia diente, se cocina para la extracción de la tintura, se mete en el barro negro rico en materia orgánica y por último el trenzado de acuerdo a la pinta.

Agricultura: Después de la artesanía, es el segundo renglón de importancia en la economía del resguardo. Aunque tradicionalmente la agricultura ha sido un medio de auto subsistencia, en la actualidad muchos cultivan para la comercialización productos como la yuca, ñame, maíz, ajonjolí, arroz y ají criollo, esto les permite importantes ingresos para comprar otros productos que no se producen en sus predios. La agricultura ha sido enseñada de generación en generación por medio de la oralidad y la práctica. En la ilustración 7 se observa un cultivo propio de la región.

Ilustración 7: Cultivo de caña flecha parcela demostrativa

Fuente: Documentación propia

Con la enseñanza de la agricultura en la institución educativa, se ponen en marcha varios procesos que se evidencian en la ilustración 7, pues para lograr este estado del cultivo, se requieren varios pasos que permiten que los estudiantes pueden aprender a valorar las

semillas tradicionales para su rescate, cultivo y su cuidado, además de las técnicas tradicionales usadas para el abono de la tierra y el control de plagas sin maltratar la tierra ni contaminar los productos con químicos.

En el resguardo aún abundan las casas construidas con materiales tradicionales, donde se mantienen en armonía con el medio ambiente ya que estos materiales son completamente biodegradables, y mantienen un hogar fresco. La casa tradicional es una forma de generar empleo en la región, ya que permite a los maestros de casa que han aprendido, tener un ingreso económico. Además, la casa es un espacio de unión familiar y alrededor de ella se conservan prácticas comunitarias y espirituales, tales como el bautizo de casa y la carga de casa, fomentando la unión de nuestra comunidad.

Por su parte, la medicina tradicional es la suma de conocimientos, técnicas y procedimientos basados en las teorías, las creencias y las experiencias heredados de los ancestros indígenas sean o no explicables, utilizados para el mantenimiento de la salud, así como para la prevención el diagnóstico y la mejora o el tratamiento de enfermedades físicas y mentales; además hace parte de la riqueza popular y por lo tanto está al alcance de todos y las plantas se pueden cultivas en pequeñas parcelas y en patios productivos.

Gracias esto, también en casa se puede curar con plantas naturales una enfermedad, igual desde la casa se les enseña a los hijos para qué sirven algunas de las plantas; este proceso siempre está ligado a la experiencia, cuando se enferma algún niño los padres le suministran la medicina tradicional de modo que no solo se aprende sobre los usos de cada planta sino sobre sus efectos en el ser humano. La medicina tradicional Zenú es un saber que implica un conocimiento espiritual y de profundo acercamiento a la naturaleza que

REDIUMECIT

manejan los médicos tradicionales llamados también curiosos, los cuales curan enfermedades del cuerpo y del espíritu. La enseñanza de este saber es un largo proceso de formación siguiendo pautas o reglas, las cuales dicen que no a todas las personas puede acceder a estos saberes.

Por tanto, no todas las personas pueden enseñar; ya que implica un conocimiento espiritual profundo que a muchas personas les da miedo aprender. Por esto es importante que este saber deba difundirse en las instituciones. Las plantas medicinales como el totumo, a partir del cual se preparan jarabe y bebidas, limoncillos para infusión, orégano, toronjil, quita dolor, hierba santa, fruta escondida, sen, hierba buena, entre otras.

A pesar de esta riqueza de conocimientos y beneficios, muchas de estas tradiciones se han perdido, por ejemplo, el caso de las semilla de maíz criollo, cuya pérdida obedece a que el agricultor pasó de cultivar para el auto sostenimiento a producir para comercializar, por lo que la prioridad es el mercado que los obliga a someterse a unos nuevos requerimientos que condicionan la producción.

Entidades del Estado y algunas organizaciones privadas llegan a la comunidad en un proceso de transmisión de tecnologías modernas que implican el uso de agroquímicos; además introducen semillas mejoradas, que garantizan una mayor productividad que las semillas criollas. El cultivo de maíz fue el primero en sufrir la transformación tecnológica, y el modelo productivo impuesto, Se empezó a producir maíz blanco y amarillo que fueron desplazando a las multicolores variedades criollas, todo lo cual se puede rescatar si se continúa con la experiencia de las parcelas productivas como se ha demostrado en cumplimiento de los objetivos de la investigación.

REDIUNEC

4.3.4. Actividades sobre creencias y tradiciones culturales para la identidad cultural

Estas actividades pretenden crear ambientes didácticos de aprendizaje, desde el contexto desde el Área de Ciencias naturales facilitando el encuentro entre estudiantes y autoridades indígenas (sabedores, médicos tradicionales y capitanes menores) en una interacción con los saberes de la cosmovisión ancestral y su entorno. Se incluye también, las cualidades que caracterizan la conservación y rescate del patrimonio material e inmaterial, tangible e intangible, mueble e inmueble y el patrimonio natural a esta estructuración conceptual, como rasgos de la categoría.

Se relacionan a continuación tres actividades que tuvieron lugar en el desarrollo del proyecto, a futuro y dando continuidad a la implementación del proyecto, se tiene proyectado invitar a más autoridades indígenas que ayuden con su conocimiento lograr afianzar el arraigo cultural del alumnado. En la actividad 1, los estudiantes entrevistan a un médico tradicional Zenú.

ACTIVIDAD PEDAGOGICA No.1

DOCENTE: Celular: SEMESTRE No. 1

Área y/o Asignatura: Botánica. Grado 9 Periodo No. 1 Año 2021

Eje Temático No. 1 Medicina Tradicional y Plantas medicinales

Núcleo Temático: Medicina tradicional (concepto) importancia, origen e historia, difusión. Morfología y fisiología de las plantas medicinales

RED UMECIT

Estándar: Comprendo y asimilo las temáticas relacionadas con la Medicina Tradicional proceso del cultivo de plantas medicinales propias de la etnia Zenú.

Objetivo: Comprender y asimilar cada una de las temáticas relacionadas con la medicina tradicional y el proceso de siembra y cuidado de las plantas medicinales.

Logros de Desempeño: Valora la importancia que tiene la medicina tradicional y el proceso de siembra y cuidado de las plantas medicinales, tiene en cuenta su origen e historia, su desarrollo vegetativo, como también su clasificación botánica, la morfológica y fisiológica que presentan las planta.

Eje temático No. 2: Reconoce la importancia del médico tradicional en la cultura Zenú y valora las diversas variedades plantas medicinales; señala las características más importantes de cada una.

I. GUIA PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD GRUPAL

No de participantes: 40
Fecha: 26 de marzo del 2021
Lugar: I. E
Hora: 10:00 AM

Foco de trabajo: Los estudiantes se sientan en estricto orden y silencio a escuchar al entrevistado Medico Tradicional Víctor Rafael Barboza Tovar, al cual un grupo de estudiantes hace preguntas previamente preparadas, el auditorio puede contra-preguntar al final de la entrevista. En la ilustración 8 se observa la actividad en el aula.

RED-UMECIT

Ilustración 8: Entrevista al Médico Tradicional

En la tabla 7 se exponen las preguntas realizadas por los estudiantes y las respuestas que emitió el entrevistado.

Tabla 7: Entrevista médico tradicional Zenú

Preguntas	Respuestas entrevistado
¿Cuál es su nivel educativo?	"Soy Bachiller, no tengo estudios profesionales lo que se lo aprendí de mi abuelo, Sixto Tovar, a quien seguí desde muy niño, en su doctrina de la medicina tradicional en toda la región de las sabanas, pero si he asistido a los encuentros y capacitación que hace la comunidad indígena de la medicina natural".
¿Cómo fue su formación como médico tradicional?	"Inicialmente seguí los pasos de mi abuelo Sexto Tovar, quien fue mi primer maestro, quien me enseñó a conocer cómo es posible vivir en armonía con la naturaleza. Comencé a relacionarme con ese mundo de Chamanes, curanderos, curioso, brujos, rezandero, sobadores, echadores de suerte y brujos, en ese escenario comencé a perfilar mi futuro, en las prácticas como médico natural".
¿Qué elementos de la cultura de la medicina tradicional se han perdido en la comunidad indígena Zenú?	"En los actuales momentos la medicina natural viene desapareciendo, poco a poco. Ya que se nos estigmatiza como brujos, rezanderos, curiosos y aún peor como farfantes, en realidad quienes asisten a nuestras consultas, es porque vienen recomendados por otros pacientes. Lo que sí se está perdiendo en la medicina tradicional, es la consulta física del paciente, ya para poder tratar su mal hay que hacer unos rituales sagrados y eso, no es fácil con personas escépticas, porqué se, espantan los espíritus sagrados del ritual, por eso, nuestros consultorios son de muy de bajo perfil, para que el paciente, llegue y se sienta en confianza, y pueda relajar su alma".

REDIUMECIT

¿Cómo debería ser la enseñanza de la medicina tradicional en la escuela?	"Considero, que debe ser lo más sencillo, partiendo de las ciencias naturales, el sistema biológico y las ciencias químicas de la preparación de las plantas, donde también se comprendan la ciencia de la salud y la biología del cuerpo humano, ya que cualquier mal, tiene sus causas y esas causas generan unos efectos, y es ahí, donde nosotros actuamos, con la medicina natural".
¿Qué importancia tendría la medicina ancestral, en el desarrollo académico de los estudiantes indígenas?	"Considero que sería de mucha importancia, ya que algunos aspirarían a estudiar carreras universitarias y los que tengan la oportunidad de estudiar medicina, manejen el componente de la medicina homeopática como medicina preventiva, que sería la medicina del futuro, la verdad que ellos conservarían la tradición y ojalá, algunos se atrevan a ejercer sus prácticas, seria de mucha ayuda a la cultura Zenú".
¿Cómo enseñarías a las nuevas generaciones la sabiduría de la medicina ancestral?	"Iniciaría hablándoles de la naturaleza de las plantas, y recordándoles que su farmacia natural es el herbario que ellos por desconocimiento lo consideran monte, saber que todas las plantas tienen su origen y nosotros somos la armonía de su origen. Hay una cita bíblica, que dice << *Sus hojas no se marchitarán, ni faltará su fruto. Cada mes darán fruto porque sus aguas fluyen del santuario; su fruto será para comer y sus hojas para sanar* >>, la verdad que todas las tienen su origen y así, se brinda la naturaleza al hombre".
¿Cuéntenos sobre la medicina tradicional del pueblo indígena Zenú?	"Deseo reafirmar lo dicho, en donde las distintas enfermedades se tratan desde la visión médica tradicional, donde el conocimiento de las plantas se obtiene de los abuelos quienes lo trasmiten de generación en generación. En este sentido, es usual tratar todo tipo de enfermedades como males, dolores y brujerías, a través del conocimiento amplio sobre el origen del malestar que aqueja a la persona". "El pueblo Zenú considera médicos tradicionales a rezanderos, parteras, homeópatas, sobanderos, curiosos y otros que actúan como especialistas en cada quebranto. Bajo esta perspectiva los curiosos se dedican a sacar maleficios a través de rezos y conjuros, las parteras al cuidado de las mujeres a dar a luz. Los homeópatas a curar enfermedades relacionadas con la sangre, hígado y otros. Los diagnósticos se fundamentan en muestras de orina u otro indicador posible".

Fuente: Elaboración propia (2022)

Durante el desarrollo de la actividad se evidenció el interés y la motivación de los estudiantes por reconocer en estas prácticas algunos rasgos propios que ya han observado entre sus familiares, de igual forma, los diferentes elementos expuestos por el médico tradicional como transmisión de conocimientos ancestrales, utilidad de los mayores y la tradición oral, así como la identidad del pueblo Zenú. Todos estos aspectos influyen en que los estudiantes se interesen por su arraigo cultural.

ACTIVIDAD PEDAGOGICA # 2

DOCENTE: Guido Montaño Flores Celular: SEMESTRE No. 1

Área y/o Asignatura: Ciencias Agropecuarias. Grado 9º Periodo No. 1 Año 2021

Eje Temático No. 1 El proceso de producción del maíz.

Núcleo Temático: El maíz (concepto) importancia, origen e historia, difusión, clasificación botánica, desarrollo vegetativo, morfología y fisiología de la planta, factores ambientales.

Estándar: Comprendo y asimilo las temáticas relacionadas con el proceso del cultivo del maíz.

Objetivo: Comprender y asimilar cada una de las temáticas relacionadas con el proceso de producción del cultivo del maíz.

Logros de Desempeño: Valora la importancia que tiene el proceso de producción del cultivo del maíz para el ser humano, tiene en cuenta su origen e historia, su desarrollo vegetativo, como también su clasificación botánica, la morfológica y fisiológica que presenta la planta.

Eje temático No. 2 Identifica y valora las diversas variedades de maíces criollos; señala las características más importantes de cada variedad

GUIA PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD GRUPAL
No de participantes: 40
Fecha: 06 de abril del 2021
Lugar: I. E
Hora: 8:00 AM

REDIUMECIT

Foco de trabajo: Salida pedagógica a diferentes parcelas familiares previamente focalizadas, donde se cultivan maíces criollos. Los estudiantes forman círculo alrededor de una ponchera de mazorcas multicolores de maíz; los estudiantes mediante exposición magistral del docente Identifican de las diversas variedades de maíces criollos y sus características relevantes.

I. APERTURA

Describir en que consiste la actividad grupal
Explicar el objetivo de la reunión
Explicar procedimiento a seguir
Presentación de cada participante
Ejercicio se le pedirá a cada participante que se presente indicando su grupo étnico.

II. PREGUNTAS ORIENTADORAS

1. ¿Conocías las diferentes variedades de maíces criollos presentes en la ponchera?

Respuesta*: A la pregunta, 25 estudiantes – el 62%- indican que no conocen las variedades contenidas en el recipiente; los restantes 15 estudiantes –el 38%- indican que si conocían esas variedades de maíces criollos*

2. ¿En tu comunidad se siembra estas variedades de maíces?

Respuesta: *A la pregunta, 30 estudiantes, el 75%, responden que en su comunidad no se cultivan esas variedades de maíz criollo; los restantes 10 estudiantes- el 25%- indica que su comunidad se siembran aún variedades de maíces criollo.*

3. ¿Sabías que estas variedades eran las que sembraban y consumían nuestros antepasados?

Respuesta*: A la pregunta, 22 estudiantes, el 55%, responden que si conocían que estas variedades de maíz, eran cultivadas por sus antepasados; los restantes 18 estudiantes- el 45%- responden que no conocían que estas variedades de maíz, eran cultivadas por sus antepasados*

4. ¿Crees que es importante rescatar el cultivo de estos maíces criollos?

REDIUMECIT

Respuesta: *Unánimemente, los estudiantes creen que es importante el rescate del cultivo de las distintas variedades de maíces criollos*.

5. ¿Te gustaría que en el conuco familiar se sembraran estas variedades de maíces?

Respuesta*: el 100% de los estudiantes consideran que en el conuco familiar se deben sembrar las diferentes de maíces criollos.*

6. ¿Te gustaría que el docente hiciera cambios en didáctica de la clase de Ciencias Agropecuarias al incluir el rescate de estos maíces criollos y las prácticas agrícolas tradicionales de la etnia zenú?

Respuesta: *En su mayoría, el 100% de los estudiantes está de acuerdo en que el docente de Ciencias Agropecuarias, en la práctica docente incluya el rescate de los maíces criollos propios de la etnia Zenú*

III Papel del observador

Descripción del lugar de la actividad

Los estudiantes se reunieron con familias campesinas en su lugar de trabajo, son ranchos de palma amplios, sin paredes lo cual permite una buena visibilidad, no había distractores para los estudiantes por lo que estos se ubicaron en sillas suministradas por los campesinos, otros de pie, teniendo como centro la ponchera llena de mazorca de maíz, donde el docente expuso el nombre y características de cada variedad, luego la pasaba a un estudiante, quien iba rotando la mazorca a cada uno de sus compañeros. La actividad académica duró aproximadamente 90 minutos. En la ilustración 9 se observa el maíz de la actividad y la sabedora que apoyó la actividad.

REDI-UNECIT

Ilustración 9: Estudiantes y sabedora explicando el maíz criollo

Fuente: Documentación propia (2022)

Los estudiantes participaron activamente como se observa en la ilustración 9, y siguieron os pasos de la guía que se les suministró previamente una en la que se expone una relación de los maíces criollos que aunque de otras épocas, aún algunas familias los cultivan (ANEXO H). Cuando se realizaban las preguntas algunos se observaban para saber quién contestaba. Los estudiantes tenían la facilidad y no tenía dudas al contestar. Cuando se les explicó el tema a tratar mostraron entusiasmo. Después de 15 minutos de charla los estudiantes fueron más abiertos para contestar.

ACTIVIDAD PEDAGOGICA No. 3

DOCENTE: Celular: SEMESTRE No. 1

Área y/o Asignatura: Botánica. Grado 9 Periodo No. 1 Año 2021

Eje Temático No. 1 La caña Flecha, siembra y proceso del sombrero Vueltiao

Núcleo Temático: Los secretos de la preparación y tinturado de la hoja de caña flecha para la elaboración del símbolo nacional, el sombrero vueltiao.

Estándar: Comprendo y asimilo las temáticas relacionadas con la siembra y cosecha de la gramínea caña (propias de la cultura Zenú).

Objetivo: Comprender y asimilar cada una de las temáticas relacionadas con la siembra, cosecha y aprovechamiento del cultivo de caña flecha.

Logros de Desempeño: Valora la importancia que tiene la caña flecha en la cultura economía se la etnia Zenú, tiene en cuenta su origen e historia, su desarrollo vegetativo, como también su clasificación botánica, la morfológica y fisiológica que presentan las planta.

Eje temático No. 2 Conoce la importancia del sombrero vueltiao en la cultura Zenú y lo valora como símbolo de identidad cultural colombiana.

I GUIA PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD GRUPAL

No de participantes: 40
Fecha: 16 de abril del 2021
Lugar: I. E
Hora: 10:00 AM

Foco de trabajo: Los estudiantes en el aula se sientan en estricto orden y silencio a escuchar al entrevistado al sabedor músico y artesano Ender Enrique Romero Quintana, al cual un grupo de estudiantes hace preguntas previamente preparadas.

En las instalaciones de la Institución Educativa técnico Agropecuario Cerro Vidales, el entrevistado comentó los secretos de la preparación y tinturado de la hoja de caña flecha

RED-UNECIT

para la elaboración del símbolo nacional, el sombrero vueltiao. confirmó que todas sus herramientas son artesanales como: cuchillo o soco, bien afilado, un pedazo de cuero o suela de abarca, un trapo para protegerse la pierna como también forrarse el dedo índice que es el que ejerce la fuerza y para no herirse. En la tabla 8 se muestran las preguntas y respuestas dadas por el entrevistado.

Tabla 8: Entrevista a Artesano

Preguntas	Respuestas entrevistado
¿Cuál es su nivel educativo?	Soy Bachiller y etnólogo de musical tradicional de la Escuela de Bellas artes y humanidades de Sincelejo.
¿Cómo fue su formación como o juglar tradicional?	Desde muy niño, ayudaba a mi mamá a trenzar la caña flecha, la meta semanal era trenzar 100 metros de fibra de caña flecha, esa producción nos daba para comprar lo necesario para nuestro sostenimiento durante una semana; esa actividad me ayudó, en mis composiciones musicales e igualmente me ayudo a apropiarme de la cultura y la historia indígena Zenú..
¿Qué elementos de la cultura de la artesanía tradicional se han perdido en la comunidad indígena Zenú?	Muchos comenzando con la música de pito atravesao, y la gaita larga. La artesanía del tejido, no ha desaparecido, porque hace parte de la economía solidaria del sostén de la familia, sino ya hubiera desaparecido hace mucho rato.
¿Cómo debería ser la enseñanza de la medicina tradicional en la escuela?	Considero, que debe ser lo más sencillo, partiendo de las ciencias naturales, el sistema biológico y las ciencias químicas de la preparación de las plantas, donde también se comprendan la ciencia de la salud y la biología del cuerpo humano, ya que cualquier mal, tiene sus causas y esas causas generan unos efectos, y es ahí, donde nosotros actuamos, con la medicina natural.
¿Cómo debería ser la enseñanza de juglería tradicional en la escuela?	Para mi concepto, desde el área de Artística debe crearse un taller de artes, donde se practique la música tradicional, la danza, el teatro, la pintura y por supuesto la artesanía ancestral con aquellos que no saben y quieran aprender.
¿Qué importancia tendría la artesanía ancestral, en el desarrollo académico de los estudiantes?	Muchísima, son niños y jóvenes que se preparan para vivir su futuro a formar sus propias familias y necesitaran sostenerse y con sus habilidades adquiridas y una poca inversión podría labrar su futuro y el de su familia, de paso estarían perpetuando el legado de nuestra cultura.
¿Cuéntenos sobre los pasos del trenzado de la caña flecha?	Esto se hace en varios pasos, de la siguiente manera: Primer paso: Comienza con el desalojado del tallo y selección de hojas. Segundo paso: Se procede con el desvarite el desvenado de la hoja, quitando la fibra vegetal que la recubre, con el filo del cuchillo. Tercer paso: Se echa en jugo de caña agria para que coja el color blanco y se procede al secado natural de la hoja tratada.

Cuarto paso: Se procede a la selección de hojas escogiendo las más viejas que no alcanzan a coger el color blanco, son las que se utilizan para el ripiado de la palma negra Quinto paso: Se sumerge por una noche la palma ripiada en barro negro, la cual adquiere un color totalmente gris. Sesto paso: Se cocina durante 3 a 4 horas con la hoja de Bija o limpia diente achote.

Fuente: elaboración propia (2022)

Además de las explicaciones anteriores, la visita del artesano y sabedor de la música y las artesanías propias de la cultura Zenú, contó a los estudiantes las clases de sombrero vueltiao, explicando que la calidad del sombrero depende del tipo de fibra que se utilice (ordinaria o fina) y de la cantidad de tiras de fibra trenzadas. Un sombrero de calidad será flexible y liviano. De acuerdo con el número de pares de fibra que conformen las trenzas, el sombrero vueltiao puede ser:

Quinceano. Se fabrica con trenzas constituidas por 15 pares de tiritas. Es el más sencillo y de menor calidad. Muy popular y barato. Se hace con las fibras ordinarias (no flexibles) en unos 3 días. Si se logra elaborar un trenzado mejorado a la encopadura, el sombrero se denominará "quinceano cotejao" o "machi-hembriao"

Diecinueve. Se fabrica con trenzas constituidas por 19 pares de tiritas, obtenidas de fibras finas. Más fino que el anterior, su hechura puede llevar una semana.

Veintiuno. De trenzas de 21 pares de tiritas. El más fino de los comerciales. Su hechura puede llevar de 10 a 15 días. Único que por su suavidad y peso puede doblarse, reducir su tamaño al de un pañuelo, llevarse en un bolsillo, y recuperar su tamaño y forma originales sin deformarse al momento de abrirse de nuevo. Es el más costoso.

RED-UNECI

Veintitrés: Sus trenzas tienen 23 pares de hilos de fibra de palma. De gran finura y suavidad, se hace usualmente por encargo. Su fabricación puede llevar hasta 20 días. Cabe enfatizar que sus trenzas se elaboran con hilos de fibra de palma, no con tiritas.

Veintisiete: Trenzas de 27 pares de hilos de fibra de palma. El más fino y menos comercial de los sombreros vueltiaos. Su hechura puede tomar alrededor de un mes. Apareció en la tribu Zenú y hoy en día es una verdadera obra del arte, teñida a base de barro y hojas de bija. El sombrero vueltiao es un libro que representa animales, plantas y narra diferentes tipos de actividades: la caza, la pesca, la hacienda, las escenas religiosas, etc.

Por otra parte, el sabedor de las artesanías expuso las pintas más utilizadas en el sombrero vueltiao como son: La araña, la mariposa, el ojo de babilla, el diente del ñeque, el ojo del gallo, el morrocoy, el gallineto, la flor de azahares, el granito de arroz, el diente del burro, la flor del limón, la espiga del maíz, el ojo de la sardina, pata de rana, huella de perro, huella de tigre, ojo de buey, la pluma de la coca, la espina del pescado, la trompa de la babilla, ojos de Santa Lucía, Cruz Grande, Cruz Chiquita, pecho 98 de tigrillo, el peine grande y el chiquito, el atravesao, las que brillan, el corazón del abanico, el piloncito, el lobo, la mano del gato, el cinco ojos, la banqueta, el ojo de la vaca, el ojo del chauchau, el espolón o espinazo del pescado, la cocá, la hoja de Santa Lucía, los mambos, el ojito de pescado, la palma de coco, la Marucha y la Maruchita, entre otras. Generalmente, un sombrero vueltiao tiene cuatro pintas. En la ilustración 10 se muestran algunas de estas pintas.

REDIUNEGT

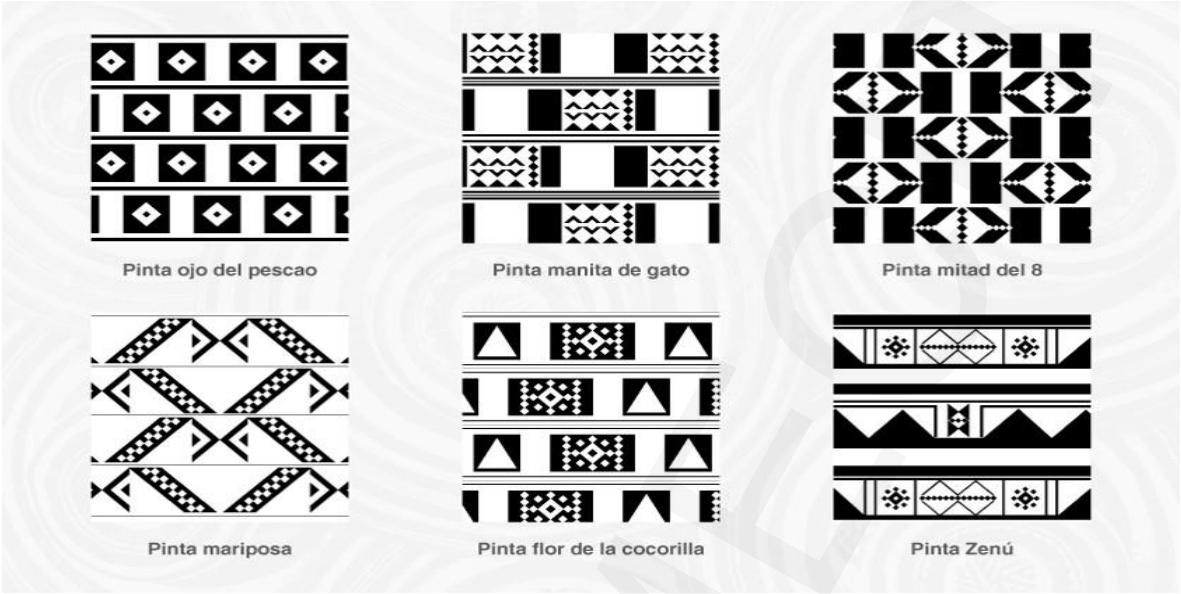

Ilustración 10: Pintas más conocidas del sombrero vueltiao

Fuente: Elaboración propia (2022)

Algunas de las más solicitadas son el pecho del grillo, la mano del gato, la flor de la cocorilla y el pilón, Estas pintas tienen un gran significado en la cosmogonía, en la cosmovisión y en la espiritualidad indígena como pueblo Zenú; aquí los artesanos plasman toda la relación con la madre tierra en relación con las plantas, los animales, el agua, los niños, los jóvenes, los sabios, los médicos ancestrales, las autoridades tradicionales, los docentes y toda la comunidad.

4.3. Contrastación y Teorización

Siendo esta una investigación mixta, la contrastación y teorización está relacionada con el establecimiento de relaciones entre categorías, donde la dinámica de comunicar y compartir las diferentes opiniones, experiencias, que ayuden al arraigo de la cultura Zenú a través de la inclusión de los saberes ancestrales en el contenido de las asignaturas botánica y Ciencias agropecuarias.

En cuanto a la categoría de etnoeducación, los resultados permiten contemplar que la legislación y normativa colombiana ha realizado grandes avances para que como ha señalado Romero (2002), el Estado permita que la educación de las comunidades indígenas esté en manos de sus autoridades ancestrales y que estas usen este marco jurídico para desarrollar en los más jóvenes el amor por su cultura y el reconocimiento de la cosmovisión propia de las etnias, como lo ha dicho Artunduaga, (1997), es decir, reconocimiento de la forma en que los pueblos indígenas se acercan al mundo y se relacionan con él.

En este punto es fundamental también destacar que estos hallazgos confirman las reflexiones de Arbeláez y Posada (2008), en relación con la importancia de contar con una legislación que reconociera que existe un arraigo pluriétnico en el país y que la culturas indígenas como la Zenú, al constituir una manifestación viva de esta condición, requieren mayores espacios de participación en los entes democráticos, para lo cual son fundamentales los procesos etnoeducativos y todas las iniciativas que, como la propuesta surgida en este estudio, busquen el rescate de la identidad y la formación de ciudadanos que conservando su arraigo cultural, abracen también la interculturalidad.

En resumen, lo que se busca es que se genere el diálogo intercultural como lo han propuesto Gómez et al. (2014), lo que se traduce en que este no busque una dominación cultural de un grupo sobre otro, sino de articular los saberes de cada cultura y que esto entregue una visión global tanto a los ciudadanos mayoritarios como a los miembros de las etnias. En palabras de Arbeláez y Posada (2008) que no existan barreras para que cada cultura se desarrolle en sus propias particularidades y que desde estas pueda aportar al desarrollo de todo el planeta, lo que configura la interculturalidad como la ha propuesto

RED-UNEGT

Walsh (2005), escenarios diversos en los que cada cultura crece y aporta sin intentar ser dominante o imponerse.

Ahora bien, en este caso, los resultados de la investigación dan cuenta de una riqueza cultural entre los indígenas de la región del municipio de Tuchín, particularmente en Cerro Vidales, lo cual se considera como una fortaleza en cuanto a la categoría de saberes ancestrales, pues como lo afirma Walsh (2005) un primer paso para la valoración de estos, es reconocer que son valiosos y que en sus contextos reales han garantizado la permanencia y sostenibilidad de las comunidades que los administran y buscan perpetuarlos a través de la transmisión a las nuevas generaciones.

En este caso, por ejemplo en las parcelas demostrativas sirvieron para que los estudiantes evidenciaran la cantidad de conocimiento práctico y científico que se pone de manifiesto en ellas, pues se combinan una serie de elementos que al ser contemplados por separado dan cuenta de la complejidad que hay detrás de estos saberes ancestrales, lo que coincide con lo señalado por Acosta (2015) cuando afirma que tras las prácticas y creencias hay un conjunto de conocimientos vitales que garantizan incluso la supervivencia de la humanidad, en lo cual radica precisamente la importancia de estos saberes y a través de este ejercicio, ha quedado claro a los estudiantes.

En este mismo sentido, es claro que los saberes ancestrales manifestados en el manejo de estos espacios de confluencia e interacción de los miembros de la comunidad, como son las parcelas demostrativas y el manejo de artesanías en el estudio de Ruiz Tacuri (2016), representan la oportunidad de formación de las nuevas generaciones a través de las prácticas sociales que se han mantenido vigentes en las comunidades desde sus orígenes.

REDI-UNECIT

En el caso de este estudio, estas parcelas demostrativas se enmarcan en las recomendaciones de la UNICEF (2020) con respecto a que la etnoeducación deben favoreces la creación y recreación de espacios de aprendizaje tanto en comunidades indígenas como afrodescendientes, ahora bien, según lo señalado por González (2015), este aprendizaje será sobre los conocimientos prácticos, tradiciones y creencias que se manifiestan de forma práctica, lo cual es lo que se define como saberes ancestrales.

4.4 Conclusiones y recomendaciones

Con el trabajo realizado se pudo establecer que, desde los procesos de educación propia en la comunidad educativa de Cerro Vidales, se pueden conservar los valores del patrimonio ancestral, articulando propuestas pedagógicas a los estándares curriculares oficiales, e implementando una práctica docente contextualizada que garanticen el arraigo cultural Zenú, trabajo del cual se concluye:

En cuanto a la normatividad vigente , se puede decir que la ley 115 de 1994 contempló la inclusión de la multiculturalidad del país en la atención a poblaciones minoritarias como indígenas y afros, lo que se ha materializado a través de varias leyes y disposiciones, siendo las más relevantes en cuanto a esta investigación las que buscan proteger, valorar y difundir las culturas ancestrales en todos los escenarios públicos pues se reconoce la naturaleza multiétnica del país, lo que deriva en la necesidad de fortalecer la etnoeducación. Como recomendación, se contempla que las instituciones educativas que se ubican dentro de los resguardos deben activar todas las rutas para contar con una verdadera etnoeducación, además, se recomienda a las instituciones educativas de población mayoritaria, establecer

diálogo con los saberes ancestrales y valorar la multiculturalidad que es una realidad en el país y por lo tanto los ciudadanos se deben formar para apreciarla y vivirla.

Se concluye que la IE Cerro Vidales cuenta con un PEI y un PEC ajustado la normatividad vigente, de igual forma, se observa buena caracterización de las necesidades principales a nivel formativo de estas comunidades, pues se da valor y se reconoce el acervo ancestral que circula en la realidad cotidiana. No obstante, es fundamental articular estas disposiciones con la práctica docente. Se recomienda en este sentido un mayor seguimiento a la implementación de las políticas institucionales pues de esta forma se genera arraigo cultural entre los jóvenes, garantizando la permanencia de estos saberes a través del tiempo, no solo a través de una asignatura, sino de todo el currículo.

La implementación de las parcelas demostrativas surtieron el efecto esperado pues los estudiantes se acercaron a diferentes elementos de la tradición cultural Zenú a través de ellas: artesanías a partir de la caña flecha y demás plantas que se emplean en la elaboración del sombrero vueltiao, agricultura, pues pudieron tener de cerca muchos cultivos y además, se acercaron a la medicina tradicional. Se recomienda entonces mayor trabajo de campo, pues la realidad misma puede ser muy útil para demostrar que los saberes ancestrales siguen vivos y que de ellos se sustenta la permanencia de la cultura Zenú a través del tiempo.

Las tres actividades pedagógicas implementadas con los estudiantes de grado noveno demuestran una forma innovadora de dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje, combinando el trabajo de aula con el trabajo de campo y además, acercando a los estudiantes a la realidad por medio de técnicas de investigación formativa como la

entrevista, a través de la cual los estudiantes reconocieron su propio legado en la voz de personas que han aprendido de forma oral los saberes ancestrales y hoy día los ponen a disposición del progreso de la comunidad. Se recomienda entonces que esta estrategia se institucionalice para que pueda ser aplicada en otros grados y se nutra con actividades de otras asignaturas del etnocurrículo.

Finalmente, no se puede considerar esta propuesta como un trabajo terminado o una fórmula exacta, sino que, por el contrario, podría ser un punto de partida, un referente o ejemplo que permita la vinculación de otras áreas del conocimiento visibilizando la etnicidad que exige el mandato constitucional y legal. Además, identificar otras instituciones que retomen esta iniciativa adaptada a sus intereses, necesidades y contexto, donde la acción reflexiva sobre el quehacer educativo sea una condición permanente, que se vincule otros actores de la región, etc., fomentando así la generación de arraigo cultural en los estudiantes de las diferentes Instituciones educativas que hacen parte del resguardo indígena Zenú Córdoba-Sucre y otros.

Teniendo en cuenta que la implementación de la propuesta ofrece ventajas para lograr el arraigo cultural de los estudiantes de la I.E, se puede afirmar que la construcción de un completo proyecto curricular interdisciplinar e intercultural podría ser el siguiente paso para seguir forjando nuevos proyectos educativos que respondan a las necesidades de las comunidades y les permita integrarse de forma consciente al mundo cultural y social occidental, sin perder de vista el propio. Por lo tanto, se recomienda que los directivos docentes de la I.E debe verificar que los docentes ejerzan su práctica docente como verdaderos etnoeducadores que cumplan lo establecido en el PEI de la I.E en lo referente a una enseñanza diferenciada que reconozca el contexto cultural Zenú.

REDIUMECIT

.

REDI- UMECIT

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

REDI- UMECIT

5.1. Denominación de la propuesta

La propuesta se denomina “propuesta pedagógica para el arraigo cultural del pueblo Zenú”

5.2. Descripción de la Propuesta

La propuesta que se presenta a continuación tiene como propósito incorporar los saberes ancestrales y prácticas agrícolas tradicionales en el contenido programático de las asignaturas Botánica y Ciencias Agropecuarias como instrumento para motivar el arraigo cultural del pueblo Zenú en el contexto del grado noveno de la Institución Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales.

Al articular las asignaturas antes citadas con los saberes ancestrales y las prácticas agrícolas tradicionales, al seleccionar esta estrategias el docente debe tener en cuenta el contenido a enseñar, la secuencia didáctica del mismo, la consigna de las actividades, respetando la identidad cultural del alumno entre otros aspectos. En síntesis la elección de la estrategia dependerá de la complejidad de la clase. El docente deberá tener una batería de estrategias didácticas para ser utilizadas según lo requiera la situación.

Así, se debe tener en cuenta que al incorporar los saberes ancestrales y las prácticas agrícolas tradicionales se pone de relieve la participación, la colectividad, la creatividad, y la obtención de resultados en situaciones problemáticas reales de forma combinada; involucrando las dimensiones afectivas y emocionales de los estudiantes generando alegría y satisfacción.

REDIUMECIT

5.3. Fundamentación

En la comunidad del corregimiento Cerro Vidales, la educación propia es natural, vivencial, dinámica y real, ya que se origina en la cotidianidad de la misma población. La transmisión del conocimiento se basa en la tradición oral, en las prácticas productivas, en los espacios de cultivo agrícola, uso de plantas medicinales, cría de animales; todo esto hace parte esencial de la vida comunitaria de los saberes y se transmiten de generación en generación. Este conocimiento ancestral está ligado al territorio, al lugar donde habitan, a la movilidad de sus gentes, a la apropiación de los recursos naturales, a la sabana, al río Sinú y a la ciénaga grande; es por ello que las prácticas productivas se convierten en un tipo de escuela donde los padres transmiten sus saberes a las nuevas generaciones, desde un ámbito familiar y comunitario.

En la práctica docente, el docente desconoce la relación que debe existir entre la escuela, la familia y la comunidad para dar mayor participación e integración en el desarrollo de todos los procesos etnoeducativos y que van a permitir fortalecer la educación propia de los estudiantes. La educación en contextos culturalmente diferenciados como lo es la comunidad de Cerro Vidales, está inmersa en las dinámicas y conflictos culturales. Se identifica entonces, un divorcio de la educación formal con el entorno cultural y natural de la región, que no está acorde con la realidad local y regional ni responde a sus necesidades.

Por lo tanto, después del proceso de investigación etnográfico realizado, se presenta esta propuesta que busca que en el proceso de enseñanza en el grado noveno de la Institución Educativa se tenga como referente la cultura propia, dando reconocimiento y valor al acervo etnográfico de las comunidades, los conocimientos y prácticas que estas han

REDIUMECIT

construido a través de siglos, de tal manera que se logre un arraigo cultural entre los jóvenes estudiantes.

5.4. Objetivos de la Propuesta

5.4.1. Objetivo General

Fortalecer el arraigo cultural Zenú mediante la integración de saberes escolares y conocimientos ancestrales en las asignaturas Botánica y Prácticas Agropecuarias, en el grado 9° de la Institución Educativa técnica agropecuaria de Cerro Vidales.

5.4.2. Objetivos Específicos

- Fortalecer los procesos de inclusión de saberes ancestrales en las asignaturas biología y ciencias agropecuarias
- Promover la aceptación y el auto reconocimiento de los estudiantes como miembros de un grupo indígena.
- Facilitar los procesos aprendizaje dentro del contexto del Resguardo Indígena Zenú.

5.5. Beneficiarios

La acción de la propuesta va dirigida a los alumnos de grado noveno de la Institución Educativa, la ejecución corresponde a los docentes de las asignaturas Botánica y Prácticas Agropecuarias, la evaluación y seguimiento corresponde al investigador.

5.6. Productos

El principal producto que se espera en la propuesta es un currículo reajustado que integre los saberes ancestrales y las prácticas agrícolas tradicionales, lo cual garantiza que

RED-UMECIT

se han seguido las normas vigentes en cuanto a programas de etnoeducación tal y como se ha dispuesto en el PEI y el PEC de la comunidad educativa de Cerro Vidales. Por otra parte, a partir del currículo etnoeducativo, se espera contar con más estrategias pedagógicas que integren saberes ancestrales en articulación con los saberes específicos de las diferentes disciplinas, lo cual materializa una verdadera educación intercultural e inclusiva en esta comunidad.

En primer lugar, se presenta como producto una estructura curricular como marco de la propuesta académica que se aplicara al grado noveno, pero que dada su evaluación, puede extenderse a toda la institución educativa. La estructura curricular general que se propone para las asignaturas de biología y ciencias agropecuarias contempla los siguientes componentes, los cuales deben estar estrechamente relacionados en la estructuración de un currículo flexible: contexto socio-cultural, el mundo de la vida (objetos y eventos), desarrollo humano y niveles educativos y didáctica. En la tabla 9 se presenta para el área de Ciencias Naturales para grado noveno.

REDI-UMECIT

Tabla 9: Estructuración y desarrollo de la asignatura Biología

AREA: CIENCIAS NATURALES-	ASIGNATURA: BIOLOGIA		GRADO 9°
EJE TEMATICO	**CONTENIDO**	**LOGRO**	**COMPETENCIA**
Etnobotánica	- Que es la etnobotánica - Que son y cómo se clasifican las plantas. - Historia de la medicina tradicional. - Fundamentos de la medicina popular herbaria. - Formas de uso de plantas de acuerdo a la comunidad étnica	- Identificar que es la etnobotánica. - Identificar que son y cómo se clasifican las plantas propias del contexto. - Reconocer la importancia de la medicina tradicional en la historia. - Identificar y comprender los fundamentos de la medicina popular herbaria. - Comprender y manejar las formas de uso de las plantas de acuerdo a las comunidades.	- Identifica que es la etnobotánica. - Identifica que son y cómo se clasifican las plantas propias del contexto. - Reconoce la importancia de la medicina tradicional en la historia. - Identifica y comprende los fundamentos de la medicina popular herbaria. - Comprende y maneja las formas de uso de las plantas de acuerdo a las comunidades.

REDI-UMECIT

Cosmovisión De La Medicina Tradicional.	- Relación hombre naturaleza desde la perspectiva étnica. - Leyes cosmogónicas y ecológicas derivadas de las comunidades. - Fenómeno de la religiosidad de acuerdo a las comunidades étnico - culturales de la región. - Transcendencia de lo indígena en el concepto de salud local, regional y nacional.	- Identificar y comprender como se relaciona el hombre con la naturaleza desde una perspectiva étnica. - Identificar y comprender las leyes cosmogónicas y ecológicas derivadas de las comunidades. - Comprender el fenómeno de la religiosidad en las comunidades étnicas. - Comprender la importancia de lo africano e indígena en la construcción del concepto de salud desde la localidad, desde lo regional y desde lo nacional.	- Identifica y comprende cómo se relaciona el hombre con la naturaleza desde una perspectiva étnica. - Identifica y comprende las leyes cosmogónicas y ecológicas que se generan de las comunidades. - Comprende el fenómeno de la religiosidad en las comunidades étnicas. Comprende la importancia de lo africano e indígena en la construcción del concepto de salud desde la localidad, desde lo regional y desde lo nacional.

REDI-UMECIT

Medicina Tradicional Y Prácticas Tradicionales Indígenas	- Sobandero. - Mal de ojo. - Parteras. - Curandería general - espiritual. - Diagnósticos tradicionales. - Preparación y uso de las plantas. - La medicina tradicional según las distintas comunidades étnicas de la región. - Diferencias entre la medicina tradicional y la medicina científica	- Identificar, comprender y manejar las formas de práctica de la medicina tradicional en las comunidades étnicas de la región. - Reconocer las diferencias que existen entre la medicina tradicional y la medicina científica.	- Identifica, comprende y maneja las formas de práctica de la medicina tradicional en las comunidades étnicas de la región. - Reconoce las diferencias que existen entre la medicina tradicional y la medicina científica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Malla Curricular de la asignatura

De igual forma, se ha estructurado una malla curricular para la asignatura de Ciencias Agropecuarias para grado noveno, la cual se exponen a continuacion en la tabla 10.

Tabla 10: Estructura curricular asignatura Ciencias Agrícolas

AREA: CIENCIAS NATURALES	**ASIGNATURA: CIENCIAS AGROPECUARIAS**		**GRADO 9°**
EJE TEMÁTICO	**CONTENIDO**	**LOGRO**	**COMPETENCIA**
Preparación y cuidado del suelo	- Prácticas tradicionales y uso del suelo rural - La luna en las actividades agropecuarias - Empleo de plantas medicinales en las practicas agropecuarias Técnicas de conservación de suelos.	- Justifica la escogencia del terreno, las labores necesarias para preparar el terreno para la siembra e igualmente el manejo	- Identifica el suelo y tipos de suelo, apropiados para el cultivo de plantas - Reconoce el terreno por el color - Elige el mejor suelo. - Aplica los elementos nutrientes al suelo y para la fertilización. - Explica los pasos que siguen para la preparación del suelo, para legumbres.

REPOSITORIO UMECIT

	(Rotación y asociación de cultivos, descanso de los suelos, limpieza con machete, abonos orgánicos, manejo de lluvias, coberturas vegetales, manejo de plagas y enfermedades, etc.)	adecuado de las herramientas. - Realiza labores manuales ecológicas de campo para el sostenimiento técnico del cultivo de Maíz, siembra, resiembra, control de plagas y enfermedades, control de malezas. Conoce los conceptos generales de: materia orgánica, humus, compost, abonos verdes, abonos de corral, sustratos, descomposición de la materia orgánica	- Preparara terrenos oportunamente para el cultivo de hortalizas. - Conoce la variedad de clases de hortalizas. - Conoce los tipos de siembras directas de hortalizas. - Reconoce la utilidad de abonos obtenidos para mejorar el rendimiento de los terrenos. - Valora las diferentes actividades a cumplir para mejorar el cultivo. - Aplica uno o más métodos de control de la erosión de la tierra. - Aprende a combatir adecuadamente las plagas dañinas. - Explica la importancia y utilidad de abono para todos los cultivos. - Identifica las clases de abonos naturales. - Provee abundantes forrajes en depósitos especiales para los animales Valorar las diferentes actividades a cumplir para mejorar el cultivo tradicional de tubérculos.
Maíz y ají	- Identificación y rescate de semillas criollas de maíz - Preparación y abono del suelo - Técnicas de siembra tradicional - Manejo de malezas Manejo de plagas y enfermedades	- Apropia los conceptos de semilla, sus partes, recolección y calidad de la semilla de maíz. - Reconoce e identifica variedades e híbridos en maíz. - Conoce e identifica las principales plagas, enfermedades y malezas en el cultivo de maíz.	- Conoce la variedad de clases de maíces - Prepara terreno con anticipación para la siembra de maíz y ají dulce. - Realiza la siembra de maíz y ají dulce en los suelos previstos utilizando insumos. Reconoce el origen valor nutritivo y los factores técnicos económicos que condicionan su cultivo de suelo.

REPUNEC

		Conoce y valora la fertilización en el cultivo de maíz	
Ñame y Yuca	- Identificación y rescate de semillas criollas de yuca y ñame - Preparación y abono del suelo - Técnicas de siembra tradicional - Manejo de malezas Manejo de plagas y enfermedades	- Realiza una descripción acerca de la importancia del cultivo de la yuca. - Realiza cuadros sinóptico describiendo la morfología y fisiología de la yuca y el ñame Elabora mapas conceptuales de aspectos productivos y de cosecha y comercialización de la yuca y ñame	- Conoce la variedad de clases de tubérculos - Prepara terreno con anticipación para la siembra de tubérculos. - Realiza la siembra de tubérculos en las tierra previstas utilizando insumos - Reconoce el origen valor nutritivo y los factores técnicos económicos que condicionan su cultivo de suelo. - Comprendo y asimilo las temáticas relacionadas con el cultivo de la yuca, además, pongo en práctica la siembra del cultivo, teniendo en cuenta las recomendaciones del productor. Comprendo y asimilo las temáticas relacionadas con el proceso de producción del ñame y además pongo en práctica su sistema de siembra

Fuente: Elaboración propia a partir de Malla Curricular de la asignatura

5.7 Localización

La Institución Técnica de Cerro Vidales de Tuchín- Córdoba comunidad conformada por indígenas y mestizos en su totalidad, esta institución educativa está ubicada en el corregimiento Cerro Vidales al norte del municipio de Tuchín, hace parte del Resguardo Indígena Zenú Córdoba-Sucre, aproximadamente a 15 minutos del casco urbano y a una distancia de 8 Km., atiende una población de 1.300 Alumnos, distribuido una sede principal dos sedes alternas, que cubren los niveles Preescolar, Primaria y Bachillerato.

RED-UNICOT

Las edades de los alumnos oscilan entre 5 y 22 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos de 1 y 2. Los niveles para realizar la propuesta serán 140 alumnos del grado 9° del nivel básica, con edades entre 14 y 16 años.

5.8. Método

La propuesta que se presenta, al ser una propuesta pedagógica, se concibe como un proceso que por lo tanto implica una serie de pasos o momentos para su desarrollo: en este caso, el método sigue tres pasos básicos: identificación de la situación, problema o temática; relación de la temática con los saberes ancestrales; conceptualización desde las ciencias y desde los saberes ancestrales; práctica o trabajo de campo; y, finalmente, valoración de la experiencia. Estos pasos se siguieron en las actividades pedagógicas que se exponen en el capítulo 4.

5.9. Cronograma

Tabla 11: Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	MES 1	MES2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6	MES 7	MES 8	MES 9	MES 10	MES 11	MES 12
1. Preparación del proyecto												
2. Elaboración de la propuesta												
3. Socialización												
4. Implementación												
5. Evaluación de los resultados												
6. Informe final												

Fuente: Elaboración propia de la investigación

RED-UNECIT

5.10. Recursos

Para la realización del proyecto se contará con los siguientes recursos:

- Recurso Humano: (el investigador), docentes de las asignaturas en cuestión y estudiantes de grado noveno
- Computador, Herramientas para las prácticas agrícolas, terreno de siembre, aula de clases, instalaciones y materiales.
- Conocimiento adquirido en los estudios de postgrado
- Software, Hardware.
- Dinero aportado por el investigador

5.11. Presupuesto

Tabla 12: Presupuesto del proyecto

HUMANOS Y MATERIALES	
Personal	
Tutoría y Asesoría del Trabajo	2.000.000
Equipos	
Presentación de la investigación	600.000
Otros	
Papelería, formatos de entrevista, encuesta y observación	100.000
Bolígrafos, lápices, Tablas con clip para encuestador	20.000

RED UMECIT

Transporte	300.000
Compra de semillas	25.000
Refrigerios	150.000
Total COP	**$3.195.000**

Fuente: Elaboración propia de la investigación

REDI- UMECIT

REFERENCIAS

Acosta, J (2016), Currículo desde una perspectiva cultural de la comunidad Zenú en el área de ciencias naturales Recuperado: https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/10401

Arango, I (2008). Sexualidad humana. Historia breve de La sexología clínica en occidente: Editorial El Manual Moderno

Arbeláez, J y Posada, P (2008), La Etnoeducación En Colombia Una Mirada Indígena. Universidad Eafit Escuela De Derecho Medellín. Recuperado de: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_ArbelaezJimenez_2008.pdf?sequence=1&isAnowed=y

Artunduaga L. (1997). La Etnoeducación: Una Dimensión De Trabajo Para La Educación En Comunidades Indígenas De Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, vol (13), Recuperado de: http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a02.htm

Bonfil, G. (sf). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización, recuperado de: http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=13139

Castillo, L. (2005), El Estado-Nación Pluriétnico y Multicultural Colombiano: La Lucha por el Territorio en la Reimaginación de la Nación y la Reinvención de la Identidad Étnica de Negros e Indígenas. Recuperado de: https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/el-estado-naci%C3%B3n-pluri%C3%A9tnico-y-multicultural-colombiano-la-lucha-por-el

CORTE CONSTITUCIONAL (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA-CRIC: ¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de Construcción De Una Educación Propia, Popayán, Editorial El fuego azul, 2004.

Enciso, P. (2004). Estado Del Arte De La Etnoeducación En Colombia Con Énfasis En Política Pública. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones Recuperado en: http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1994) Decreto 1860, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Gómez, Galindo, García y González, (2014), La modelización en la enseñanza de las ciencias: criterios de demarcación y estudio de caso. Scielo.org. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/cient/n32/2344-8350-cient-32-00193.pdf

González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas, en: Pedagogía y Saberes No. 36, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 33 – 43

Grueso, D. (2003). ¿Qué es multiculturalismo?, revista El Hombre y la Máquina Nos. 20 – 21, Julio – Diciembre. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/478/47812406003.pdf

Giddens, A. (2004). Sociología (4ªedición). Madrid: Alianza editorial. Citado por Sören André el 8 octubre, 2014 en: http://andresoren.com/etnografia-definicion-caracteristicas-y-usos#:~:text=El%20soci%C3%B3logo%20Anthony%20Giddens%20defina,para%20conocer%20su%20comportamiento%20social.

Gouveia, V. (2013). Teoría funcional dos valores humanos: fundamentos, aplicaciones y perspectivas. Sao Paulo, Brasil: Casa del Psicólogo.

Harris, M. (2011) “Antropología cultural”, Madrid, Alianza Editorial

Hernández, F. & Baptista L. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. Recuperado de, Hernandez_Sampieri_R_Fernandez_Collado.pdf

Herrera, A. (2009). La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC (Tesis de Maestría). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Houghton, J. (1988) ¿A dónde apunta la educación e los pueblos indígenas? En: TRILLOS, María (COMPILADORA) Educación endógena frente a educación formal. Bogotá: Universidad de los Andes/CCELA, p.p. 51-67.

Jimeno, M. & Triana, A. (1985) Estado y minorías étnicas en Colombia. Bogotá: Cuadernos el jaguar, 343 p.p

Luna y López, (2011), El Currículo: Concepciones, Enfoques Y Diseño. Editorial Unimariana. Recuperado de: http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/download/217/193/

López, A. (1996). "La cosmovisión mesoamericana". En: Lombardi, S. & Enrique N. (Eds.): Temas Mesoamericanos. Instituto Nacional de Antropología e Historia-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F. p.p. 471-507. Recuperado de: http://www.mesoweb.com/es/articulos/sub/Cosmovision.pdf

Kuhn y Feyerabend. (1975), La doctrina de la inconmensurabilidad en Paul Feyerabend: una objeción contra una particular concepción de racionalidad científica. Dialnet.Uniroja. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5669976.pdf

M.E.N. (2013), Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48466.html?_noredirect=1#:~:text=El%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional,las%20directrices%20que%20orientan%20la

MINISTERIO DE EDUCACION (1994). Ley General de Educación, Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Morín E. (1993), El Método I: La naturaleza de la naturaleza. Dialnet.Uniroja. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=300717

Mosquera, F y Guiza, O. (2015), Etnoeducación y Formación de la Identidad en Estudiantes de la Escuela de Policía "Miguel Antonio Caicedo Mena. Recuperado de: http://repositorio.uwiener.edu.pe/xmlui/handle/123456789/1339

Mueller, k. (2012). El concepto de la cosmovisión en Jaspers y Heidegger. En: Multidisciplinar, Núm. 13, p.p. 98-120. Recuperado de: http://revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/download/43620/39529

Ortiz, F. (2015), Revalorización De Los Saberes Ancestrales Agrícolas De Las Familias Del Caserio Yanahurco. Recuperado de: https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/28971

Palacios, C. (2019), "La enseñanza de saberes ancestrales biológicos- "etnobotánica". Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11470

Paraskeva, J. (s.f). El currículo como práctica de significaciones. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6791/6791.pdf

Paternina. Y, (2018) Culturas agrícolas tradicionales: Estrategias de desarrollo rural para el municipio de Colosó departamento de Sucre. Recuperado de: https://repositorio.utb.edu.co/handle/20.500.12585/2976

Pérez, A. (2018), La Inclusión de los Saberes Ancestrales Al Currículo De La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho. Recuperado de: https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/9336

Porlan y Rivero (1998), Principios para la Formación del Profesorado de Secundaria. Redalyc.org. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/274/27417103.pdf

Ramírez, C, Ortega, W. (2016), "Articulación de Elementos del Patrimonio Ancestral Zenú en el Grado Once de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Doribel Tarra del Cabildo Menor de la Cruz del Guayabo". Recuperado de: https://cismlk.edu.co/Repositorio/TFM%20%202016%20-%202017/Roberto%20Carlos%20Ram%A1rez%20Trujillo%20&%20Wilfrido%20Enrique%20Ortega%20Rey.pdf

Realpe. L, (2017), Recuperado de: https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/1061

Rojas y Castillo (2007), Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552214

Romero, F. (2002): La Educación Indígena En Colombia: Referentes conceptuales y socio históricos. Ponencia presentada en Congreso Antropología, 2002. Recuperado de: https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/7666/8661/la_educacion_indigena_en_Colombia.pdf.

Ruiz Tacuri, R. (2016), Saberes Ancestrales. Estudio de Caso: La Comunidad de Los Cachis en Santo Domingo de los Tshachilas". Recuperado: http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/7170/1/T-UCE-0002-34.pdf

Santos, (2014), Del cientificismo al diálogo intercultural en la formación del profesorado y la enseñanza de las ciencias. Interacciones. Recuperado de: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6369/4938

Serpa (2000), Caracterizaciones De Los Pueblos Indígenas De Colombia. Ministerio de Agricultura, Recuperado de: https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20ZEN%C3%9A.pdf

Szurmuk , McKee y Irwin. (2009). Diccionario de estudios culturales latinoamericanos, México: Siglo XXI Editores: Instituto Mora. Recuperado de: https://elpaginaslibres.files.wordpress.com/2009/12/diccionario-de-estudios-culturales-latinoamericanos.pdf

UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de: https://cerlalc.org/publicaciones/declaracion-universal-de-la-unesco-sobre-la-diversidad-cultural/

UNICEF (2015). Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, Objetivo 4. Recuperado de: https://www.acciona.com/es/nuestro-proposito/sostenibilidad/objetivos-desarrollo-sostenible/?gclid=Cj0KCQjw0oCDBhCPARIsAII3C_FXYwYQ1B2zVBC941vm-l7ejjMY2KzKnpVmbfyg8ForvH6BA9bEf8EaAqOkEALw_wcB

UNICEF (2021), Estrategia De Etnoeducación. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Brief_Etnoeducacion%20(2).pdf

Valverde, A. M. (2005). Universidad Tadeo Lozano. Obtenido de La tradición oral: entre la enseñanza y la historia: Recuperado de: https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/INT/login .

Walsh, C (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Signo y pensamiento 46. Volumen XXIV, p.p. 39-50. Recuperado de: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/4663/3641

Walsh, C (2009). Interculturalidad, estado, sociedad luchas decoloniales de nuestra época, Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito. Recuperado de: https://www.uasb.edu.ec/publicacion?interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca-415

Yaguana, G. (2015), Saberes Y Prácticas Agrícolas Tradicionales En Sistemas Productivos Campesinos De La Parroquia Mariano Acosta, Cantón Pimampiro-Imbabura: Su Contribución A La Soberanía Alimentaria Recuperado de: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/7695

ANEXOS

REDI-UMECIT

Anexo A: Entrevista docentes

DATOS DEL DOCENTE

Nombre: _____

Edad Tiempo de experiencia docente: _____

Tiempo de experiencia trabajando con comunidades afrodescendientes:

ASPECTOS ETNOEDUCATIVOS:

1. Describa brevemente cómo fue su acercamiento al trabajo docente con Comunidades indígenas?
2. Conoce y como involucra los aspectos de la ley de Etnoeducación en su aula de clase.
3. Ha recibido alguna capacitación en Etnoeducación y quien la ha impartido.
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que identifica en el proceso de enseñanza aprendizaje en su comunidad educativa?.
5. De acuerdo con su criterio, cuáles son las principales ventajas de la enseñanza de la Etnoeducación
6. ¿En qué porcentaje estima que se cumplen los criterios estipulados en la ley de Etnoeducación y por qué?
7. ¿Qué estrategias utiliza es sus prácticas pedagógicas para involucrar los saberes ancestrales de su comunidad dentro del currículo del área que usted imparte?
8. ¿Cree Ud. Que desde la transversalidad, enseñar los saberes ancestrales en sus alumnos permitirá generar arraigo cultural del pueblo Zenú en el contexto de la comunidad educativa de la I.E Cerro Vidales?

Entrevista semi estructurada formato para el registro de la historia de vida de docentes indígenas en, la investigación**: Diseño e Implementación de una Propuesta Pedagógica Que Motive el Arraigo Cultural Del Pueblo Zenú, en El Contexto de la I.E técnica Agropecuaria de Cerro Vidales**.

RED-UNECIT

Anexo B: Guía de entrevista a docentes

Objetivo: Realizar entrevistas semi estructuradas a docentes indígenas para conocer sobre sus historias de vida, develar el conocimiento que tienen sobre la educación propia y el rescate de los saberes ancestrales.

Lugar _____

Docente entrevistado: _____

Nombre del investigador: _____

PRIMER MOMENTO: SUJETO, FAMILIA, ESCUELA.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	DOCENTE PARTICIPANTE
1. ¿Quién es usted? 2. ¿Desde su origen como indígena cómo se puede definir, “relatar”, qué tipo de experiencias de su primera etapa de vida recuerda y cobra un significado importante en su vida? 3. ¿Qué papel juega su familia en su formación escolar y en el reconocimiento de la cultura? 4. ¿Cómo fue su vida escolar, su experiencia como estudiante indígena desde la primaria hasta culminar sus estudios? 5. En su proceso escolar recuerda algún tipo de experiencia agradable o desagradable por pertenecer a un resguardo indígena. 6. ¿Cómo fue la experiencia con sus primeros maestros en la escuela, por ser parte de una comunidad indígena?	

Objetivo: Realizar entrevistas semi estructuradas a docentes indígenas para conocer sobre sus historias de vida, develar el conocimiento que tienen sobre la educación propia y el rescate de los saberes ancestrales.

Fecha: _____.

Lugar: _____

Docente entrevistado: _____

Nombre del investigador: _____

SEGUNDO MOMENTO: MAESTRO Y ENSEÑANZA. PREGUNTA

REDIUMECIT

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	DOCENTE PARTICIPANTE
1. ¿Cómo ha sido la experiencia ahora como etnoeducador en el resguardo indígena? 2. ¿Cómo defines la educación propia? 3. ¿Qué estrategias empleas en el aula para fortalecer la identidad cultural en los niños y niñas del territorio? 4. ¿Cuál considera que es la importancia de rescatar los saberes ancestrales? 5. ¿Cuál es el aporte que desde su rol como maestro indígena tiene frente al proceso de educación propia? 6. ¿Podemos generar arraigo cultural en la comunidad Zenú desde una praxis docente que integre transversalmente saberes ancestrales?	

Fecha:

Objetivo: Realizar entrevistas semi estructuradas a docentes indígenas para conocer sobre sus historias de vida, develar el conocimiento que tienen sobre la educación propia y el rescate de los saberes ancestrales

Lugar: _____

Docente entrevistado: _____

Nombre del investigador: _____

TERCER MOMENTO: SUJETO, TERRITORIO.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	DOCENTE PARTICIPANTE
1. ¿Qué papel juega su familia en su formación escolar y en el reconocimiento de la cultura? 2. ¿Qué es para usted el territorio? 3. ¿Cuál es el papel de la comunidad ante la recuperación de los saberes ancestrales? 4. ¿Cuál considera que es la importancia de rescatar los saberes ancestrales para el fortalecimiento de la identidad cultural?	

REDIUMECIT

5. ¿Ha sentido en algún momento discriminación por realizar prácticas ancestrales?	

Anexo C: Guía de observación

FORMATO PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIÓN ACTIVIDADES DE CAMPO

PARTICIPANTE.

Número:

IDENTIFICACIÓN

Fecha: Hora de inicio:

Hora final:

Lugar:

Actores:

Actividad:

II. DESCRIPTORES:

DESCRIPCIÓN	**COMENTARIOS DEL OBSERVADOR**	**CATEGORÍAS EMERGENTES**

REDI-UMECIT

Anexo D: Entrevista a estudiantes

FORMATO PARA EL REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES INDÍGENAS, EN LA INVESTIGACIÓN**: Diseño e Implementación de una Propuesta Pedagógica Que Motive el Arraigo Cultural Del Pueblo Zenú, en El Contexto de la I.E técnica Agropecuaria de Cerro Vidales**.

Fecha:

Objetivo: Realizar entrevistas a estudiantes indígenas para conocer la forma como se dan los sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en la familia, la escuela y la comunidad.

Lugar de la entrevista: _____

Estudiante entrevistado: _____

Nombre del investigador: _____

Momentos previos para la realización de la entrevista (encuentro) con los estudiantes participantes

- Saludo y presentación del investigador.
- Explicación de la propuesta de investigación y finalidad de las entrevistas.
- Planteamiento de preguntas en torno a los procesos de recuperación de los saberes ancestrales.
    1. ¿Cuál consideraría usted que debe ser el rol de la escuela para la recuperación de la identidad cultural?
    2. ¿Cuáles considera usted qué son las grandes resistencias creadas frente a la recuperación del saber ancestral?
    3. ¿De qué manera las prácticas ancestrales y occidentales ayudan en el fortalecimiento de la identidad cultural y la relación familia -escuela?
    4. ¿considera que el rol de la familia es fundamental en el fortalecimiento de la cultura? ¿En qué medida?
    5. ¿Cuáles considera que son las dificultades más grandes que existen para realizar el proceso recuperación de los usos y costumbres de la comunidad?
    6. ¿Desde el sistema escolar, de qué manera se está apoyando el encuentro de los niños y niñas con los sabedores?
    7. ¿Cuál es la importancia que tiene el fortalecimiento de la identidad cultural y cómo se potencia esta realidad en la formación escolar?
    8. ¿Cuáles son las prácticas ancestrales que marcan el proceso de apropiación y aprendizaje de la cultura?

RED-UNECIT

CATEGORÍAS INICIALES	CODIGOS	RESPUESTAS QUE DIERON LUGAR A LA CATEGORÍA EMERGENTE
Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales	La escuela con el currículo propio como una forma de seguir preservando nuestros usos y costumbres.	1
	La escuela como lugar de intercambio de saberes de los niños	1
	La familia el primer lugar donde los niños aprenden	2
	La escuela con maestros etnoeducadores	1
	La escuela como formadora de líderes	1
	La familia como base fundamental en la educación de sus hijos	2
	La escuela donde jugamos y aprendemos	1
	La familia como transmisora de valores y primeros aprendizajes	2
	La escuela orientadora desde la interculturalidad y la diversidad.	1
	La comunidad y la familia a participar en las actividades educativas	2
	La escuela donde los sabedores van y nos enseñan	1

REDIUMECIT

Anexo E: Entrevista a sabedores ancestrales

FORMATO PARA EL REGISTRO DE ENTREVISTA A ANCIANOS SABEDORES ANCESTRALES, EN LA INVESTIGACIÓN**: Diseño e Implementación de una Propuesta Pedagógica Que Motive el Arraigo Cultural Del Pueblo Zenú, en El Contexto de la I.E técnica Agropecuaria de Cerro Vidales**.

Fecha:

Objetivo: Realizar entrevistas a sabedores indígenas para conocer la forma como se dan los sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en la comunidad.

Lugar de la entrevista: _____

Sabedor entrevistado: _____

Nombre del investigador: _____

Momentos previos para la realización de la entrevista (encuentro) con los sabedores participantes

- Saludo y presentación del investigador.
- Explicación de la propuesta de investigación y finalidad de las entrevistas.
- Planteamiento de preguntas en torno a los procesos de recuperación de los saberes ancestrales.

1. ¿Cuál consideraría usted que debe ser el rol de la escuela para la recuperación de la identidad cultural?
2. ¿Cuáles considera usted qué son las acciones de la escuela frente a la recuperación del saber ancestral?
3. ¿De qué manera las prácticas ancestrales ayudan en el fortalecimiento de la identidad cultural y la relación familia -escuela?
4. ¿Qué saberes se deben incluir o enseñar en la escuela?, relacione:
5. ¿Desde el sistema escolar, de qué manera se está apoyando el encuentro de los niños y niñas con los sabedores?
6. ¿Cuál es la importancia que tiene el fortalecimiento de la identidad cultural y cómo se potencia esta realidad en la formación escolar?
7. ¿Cuáles son las prácticas ancestrales que marcan el proceso de apropiación y aprendizaje de la cultura?

REDUNECIT

Anexo F: Guía de entrevista a sabedores ancestrales

FORMATO PARA EL REGISTRO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES de grado 9no, EN LA INVESTIGACIÓN**: Diseño e Implementación de una Propuesta Pedagógica Que Motive el Arraigo Cultural Del Pueblo Zenú, en El Contexto de la I.E técnica Agropecuaria de Cerro Vidales**.

Fecha:

Objetivo: Realizar entrevistas a sabedores indígenas para conocer la forma como se dan los sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en la comunidad.

Lugar de la entrevista: _____

Sabedor entrevistado: _____

Nombre del investigador: _____

Momentos previos para la realización de la entrevista (encuentro) con los sabedores participantes

- Saludo y presentación del investigador.
- Explicación de la propuesta de investigación y finalidad de las entrevistas.
- Planteamiento de preguntas en torno a los procesos de recuperación de los saberes ancestrales.

1. ¿Qué entiendes por conuco?

2. ¿En tu casa o comunidad trabajan el conuco?

3. ¿Qué plantas cultivan en el conuco?

4. ¿Cuánto tiempo dedica su familia al trabajo en el conuco?

5. ¿Cómo colaboras o participas del trabajo en el conuco?

6. ¿Qué otras actividades realizan durante el tiempo que están en el conuco?

7. ¿Tus padres te enseñan a valorar el conuco? ¿Cómo?

8. ¿Por qué en algunas familias o comunidades no trabajan el conuco?

9. ¿Qué factores crees que inciden en la pérdida del trabajo en el conuco?

10. ¿Qué importancia tiene para ti o tu familia el conuco?

“Gracias por su colaboración”

REDIUMECIT

Anexo G: Docentes de Biología y Ciencias Agropecuarias en grado 9º

El listado siguiente se relacionan los docentes que imparten las asignaturas de Biología y Ciencias Agropecuarias, cabe destacar que en la Institución Tecina Agropecuaria de Cerro Vidales, el grado noveno tiene una matrícula de 180 alumnos, distribuidos en seis grupos de treinta estudiantes cada uno, de estos grupos, se focalizó el grupo 9-4 como muestra de esta investigación

NOMBRE Y APELLIDO	ASIGNATURAS
Yogli Almanza	Biología
Deiver Bravo	Biología
Manuel Flórez	Biología
Guido José Montaño Flórez	Ciencias Agropecuarias
Benito Herrera	Ciencias Agropecuarias
Rodrigo de la Espriella	Ciencias Agropecuarias

REDI- UMECIT

Anexo H: Depositarios de los saberes ancestrales

En la comunidad Indígena Zenú todos los ancianos son reconocidos como depositarios de los saberes ancestrales, la condición de maestros depositarios de la tradición está asociada con el conocimiento y el perfeccionamiento del mismo a lo largo de la vida, dichos saberes están relacionados con las artesanías, la cerámica, la agricultura, la medicina tradicional y la tradición oral, entre otros.

NOMBRE Y APELLIDO	ARTE U OFICIO
Fabio Guevara	Artesano, agricultor, tradición oral
LIbardo Morales	Artesano, agricultor, medicina tradicional tradición oral
Jacinto Ortiz	Artesano, agricultor, tradición oral
Domingo Flórez	Artesano, agricultor, cerámica, tradición oral
Fanny Flórez	Artesano, agricultor, medicina tradicional tradición oral
Pabla Flórez	Artesano, agricultor, medicina tradicional, tradición oral
Víctor Rafael Barboza Tovar	Medico tradicional, agricultor
Ender Enrique Romero Quintana	Artesano sabedor

REDI-UMECIT

Anexo I: Tabla maíces criollos

VARIEDAD	DESCRIPCION DE LA PLANTA	DESCRIPCION DE LA MAZORCA
1. Blanco	Plantas de más de dos metros con muchas raíces aéreas, hojas blancas o negras de espiga morada, produce entre dos y tres mazorcas por caña que totalizan hasta dos toneladas por hectárea, Se asocia con yuca, ñame y ahuyama, resistente al verano, abundante en la región	Tuza gruesa de color rosado, blanco o morado, las mazorcas miden más de veinticinco centímetros, granos blancos, duros y cristalinos, cascarón blanco o negro
2. Cacho de buey	Plantas de 2.5 m. con abundantes raíces aéreas, produce tres mazorcas por planta, sumando la cosecha dos ton/ha., no es muy resistente al viento, al verano ni a las plagas, abundante en la región	Tuzas blancas y moradas, cuarenta y tres granos por cada una de las doce hileras, las mazorcas miden veinticinco centímetros con granos duros y cristalinos; cascarón blanco o morado, se asocia con batata y ñame
3. Cuba	Hojas blancas o negras, dos a tres mazorcas por caña Espiga morada, mide más de dos metros de altura y tiene muchas raíces aéreas, maíces duros de color amarillo con tuza gruesa, abundante en la región	
	Cuba hoja blanca: entre seis y siete hojas, en asocio produce 1.500 kg/hectárea, En monocultivo dos toneladas/hectárea	El cascarón es blanco y la tuza rosada, blanca o morada, la mazorca mide 20-25 cm, tiene catorce hileras por mazorca cada una con veinticinco granos, los granos son amarillo brillante
	Cuba hoja prieta: produce dos toneladas por hectárea. – Es resistente al verano	Mazorcas de 20 cm con granos de color amarillo quemado, el cascarón y la tuza es morada aunque a veces la tuza es blanca.
3. Puya, vela o tucita	La planta se parte con facilidad con el viento., la tuza es muy delgada, cascarón blanco, mazorcas de 25 cm., los granos son duros, amarillos o blancos; se dejan desgranar sin resistencia, produce 1,5-2 toneladas por hectárea, abundante en la región.	
	Vela blanco: plantas de 2,5 m. con dos o tres mazorcas por caña, la barba es blanca, se asocia con guandú, ñame y fríjol, es regular para defenderse de plagas y del verano	Granos de color blanco cristalino y tuza blanca o rosada, el grano es delgado
	Vela Amarillo: crece más de dos metros; caña vidriosa, produce de una a tres mazorcas por caña, la barba es rosada	Granos de color amarillo claro a encendido, tuza roja o blanca.

4. Azulito	La planta crece hasta 2 m., caña verde oscuro a azul, produce hasta tres mazorcas por caña, su producción es de 600 a 1.500 kg/has, es muy resistente al viento y poco al verano, es escaso en la región.	Las mazorcas son pequeñas, de 15-20 cm., cascarón y tuza blanca, el grano es de color azul, claro u oscuro, semiduro y harinoso.
5. Brisa	La planta mide dos metros con muchas raíces aéreas, caña gruesa., produce 2 ton/ha., resistente a plagas y enfermedades., es escaso en la región.	La mazorca mide de diez a veinte cm; cascarón y tuza blancas o moradas, el grano es duro y cristalino, blanco o amarillo con una pinta rosada en el lomo.
6. Cucaracho	La planta tiene dos metros de alto, produce 1.5 Ton/ha., el verdeo le toma noventa días, es escaso en la región.	La mazorca mide 15 cm, gruesa, cascarón negro, tuza rosada a morada, granos blancos, amarillos o rojos con rayas rojas oscuras; es duro y harinoso.
7. Cariaco	– El más utilizado y sembrado es el amarillo, planta verde de más de dos metros que producen tres mazorcas., en asocio con otros cultivos produce de seiscientos a mil quinientos kg/ha., es resistente a plagas, vientos y malezas., en el comercio tiene buen precio y su rendimiento es aceptable, grano blando y harinoso, abundante en la región.	
	Cariaco amarillo (abundante) , la planta tiene pintas rojizas con más de dos mazorcas; se asocia con ñame, fríjol y yuca	La mazorca es gruesa y mide entre diez y dieciocho cm., el grano es de color amarillo opaco, cascarón y tuza blanca
	Cariaco rojo (escaso): más de dos mazorcas por planta, la espiga es roja, muy utilizado en la elaboración de tortas	Las mazorcas tienen una longitud de quince cm, tuza rosada, cascarón morado jipato a rosado, el grano es rojo oscuro y opaco.
	Cariaco rayado (escaso): la planta es de color verde claro y la espiga blanca, puede tener hasta tres mazorcas por planta, se asocia con ñame y yuca, es resistente a la sequía.	El cascarón es blanco a morado, la tuza es rosada, la mazorca tiene una longitud de doce a dieciocho cm., el grano es amarillo con rayas rojas
8. Lomo bayo amarillo	La planta mide 2 metros y produce 3 mazorcas por planta, la producción es de 2 ton/ha. , es apetecido en el mercado por su excelente calidad., escaso en la región	Cascarón blanco, tuza blanca o roja, la mazorca tiene granos hasta la punta y son de color amarillo, grano duro, grande y pesado, harinoso en el lomo y blando para desgranar
9. Manteca	La planta crece 1,7 m., produce 1.7 toneladas/ha., es un maíz comercial usado en la elaboración de crispeta y harina, escaso en la región	El cascarón y la tuza son blancos, la mazorca mide quince cm., grano duro y amarillo fuerte y brillante, la punta de la tuza es corta y sin granos
10. Minga	La planta crece 2.5 m. con muchas raíces, espiga blanca, Produce dos toneladas por hectárea, es resistente al verano, escaso en la región.	El cascarón y la tuza son blancos o morados, las mazorcas miden entre doce y veinte cm., los granos son duros, amarillo naranja con lomo blanco, la punta es corta y sin granos

11. Negrito	Plantas de más de 2 metros, con hojas y tallo verde oscuro, venas moradas; tiene raíces aéreas bien arraigadas al piso, espiga morada, produce dos a tres mazorcas por caña con una producción de tonelada y media, es resistente a vientos, plagas y verano, muy empleado en culinaria, escaso en la región.	El cascarón y la tuza son morado oscuro (jipato), mazorcas pequeñas de entre 15 y 20 cm.; no se desgrana fácilmente, granos negro brillante a negro opaco, semiduro y harinoso.
12. Ojo de gallo	La planta mide 2 metros de alto, el tallo es morado verdoso, escaso en la región.	Cascarón y tuza blanca, esta última es gruesa con granos duros y cristalinos, de color rojo brillante con el centro del lomo amarillo.
13. Panó	Crece 2 metros; tiene pocas raíces aéreas pero profundas, resistente a vientos, plagas y malezas, se recomienda sembrar en lomas, produce dos mazorcas por planta, en asocio la producción oscila entre 600 y 1000 Kg/ha.	Cascarón y tuza blanca o morada, mazorca de diez a quince cm de longitud, granos blandos y harinosos de color rosado claro a morado brillante.
14. Piedrecita o piedrita	La planta mide más de 2 metros, verde oscura con dos o tres mazorcas por planta, produce tonelada y media por hectárea en asocio, espiga blanca, resistente al viento, plagas y verano., escaso en la región	El cascarón y la tuza son blancos o morados, la mazorca mide entre quince y veinte centímetros, gruesa, los granos son duros, cristalinos y de color violeta.
15. Sangre toro	La planta alcanza dos metros de altura, produce hasta tonelada y media por hectárea, produce mucho afrecho, escaso en la región.	El cascarón y la tuza son morados, la mazorca mide quince centímetros, granos rojos con colores muy vivos, oscuros y brillantes, semiduros y harinosos, la punta de la tuza no tiene granos.
16. Tacaloa	La espiga es morada, resistente a plagas, verano y vientos, produce hasta tres mazorcas por planta, la producción alcanza 1500 kg/ha, cuando está asociado, cascarón y tuza blanca o morada, granos blandos y harinosos, acaso en la región	
	Tacaloa amarillo: La planta es verde con venas y caña moradas, mide 2 metros, tiene raíces aéreas bien agarradas al suelo, se asocia con batata y guandú, con este maíz se hacen crispetas, mazamorra y bollos por lo que es muy comercial.	La mazorca es gruesa y puede medir hasta veinte centímetros de longitud, el cascarón tiene muchas hojas, granos amarillo o naranja brillante.
	– Tacaloa mojoso: La planta es verde con la caña de color morado oscuro en la parte inicial del suelo	La mazorca es pequeña, de diez a quince centímetros; granos de color naranja opaco., es duro para desgranar

Fuente: Tomado de https://www.semillas.org.co/es/los-maces-criollos-y-la-soberana-alimentaria-de-la-regin-caribe

REDUMEC

Anexo J: Evidencias fotográficas –implementación parcelas demostrativa

Fuente: propia, evidencia de trabajos con los estudiantes de grado 9, en la caracterización de plantas en las parcelas demostrativas

Fuente: propia, evidencia de trabajos con los estudiantes de grado 9, en la caracterización de plantas en las parcelas demostrativas

Fuente: propia, socialización con padres de familias y líderes indígenas sobre la importancia de las parcelas demostrativas.

REDI-CIT

Fuente: propia, se evidencia la realización de microsilos en la alimentación animal.

Fuente: propia, se evidencia visita por los estudiantes a las parcelas demostrativas

Fuente: propia, se evidencia la caracterización de cada parcela con su respectivo responsable y del manejo.

REDI- UMET