

**Trenzando el Componente Pedagógico del Sistema Educativo Indígena Propio del Pueblo  
Zenú**



**Ginna Paola Pérez Castro**

**Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)**

**Facultad de Humanidades y Educación**

**Especialización en Investigación Aplicada a la Educación**

**Sincelejo**

**2017**

---

**Trenzando el Componente Pedagógico del Sistema Educativo Indígena Propio del Pueblo  
Zenú**

**Ginna Paola Pérez Castro**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista en  
Investigación Aplicada a la Educación**

**Director.**

**David Acosta Meza**

**Magister**

**Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)**

**Facultad de Humanidades y Educación**

**Especialización en Investigación Aplicada a la Educación**

**Sincelejo**

**2017**

Nota de Aceptación

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.2

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Director

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Evaluador 1



\_\_\_\_\_

Evaluador 2



---

### **Dedicatoria**

Este logro lo dedico al Padre Eterno y Creador, quien custodia mis sueños y los posibilita. A mi amado esposo Javier Urrutia por su amor y apoyo incondicional, a mis padres Víctor Pérez y María Castro por su ejemplo de esfuerzo y proyección. A mis hermanas Lina Marcela, María José y mi sobrina Melany Montoya, por ser fuente de mi motivación.

### **Agradecimientos**

*"Porque todas las cosas proceden de él, y existen por él [Dios] y para él. ¡A él sea la gloria por siempre!"* Romanos 11:36. En primer lugar, doy gracias a Dios por haberme permitido cursar y finalizar satisfactoriamente esta Especialización.

A mi amado Esposo por su apoyo incondicional y motivación. A mis padres por contagiarme de sus deseos de crecer en lo intelectual y por mi formación.

A la Institución Educativa Indígena Pueblecito (Palmito), en especial al Sr. Rector Santiago Contreras, la Docente de Ciencias Sociales Carmen Benítez y los estudiantes de los grados 8° y 9°, por la acogida, disposición y apoyo incondicional durante la implementación de la investigación.

A los sabedores, Adelfín Suárez, Marcos Suárez y Aida Suárez, por sus aportes y contribuciones.

A David Acosta Meza, Director, por su motivación, apoyo y orientaciones.

A las compañeros de Especialización que me motivaron a culminar con éxito éste proceso: Iris Estrella y Mónica.

## Tabla de contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción.....	12
1. Planteamiento y formulación del problema.....	13
1.1 Descripción del Problema.....	13
1.2 Formulación del Problema.....	15
2. Justificación.....	16
3. Objetivos.....	18
3.1 Objetivo General.....	18
3.2 Objetivos Específicos.....	18
4. Marco referencial.....	19
4.1. Marco Contextual: una perspectiva cultural.....	19
4.2 Antecedentes.....	23
4.3 Marco Legal.....	53
4.4 Marco teórico.....	59
4.5 Marco Conceptual.....	63
5. Metodología.....	73
5.1 Tipo de Estudio.....	81
5.2 Población y Muestra.....	81
5.2.1 Población.....	81
5.2.2 Muestra.....	81
5.3 Instrumentos de Recolección de la Información.....	83
5.4 Resultados.....	85
5.4.1 Participación de los estudiantes en las actividades pedagógicas.....	85
5.4.2 Prueba de pre-saberes.....	88
5.4.3 Taller.....	92
5.4.4 Prueba de saberes.....	94
5.4.5 Bitácoras.....	99
5.4.6 Desempeño global.....	101
5.5 Análisis y Discusión.....	102
5.5.1 Análisis del contenido de las bitácoras.....	102
5.5.2 Análisis del contenido temático y desarrollo metodológico de las sesiones.....	105
5.5.3 Discusión de los resultados.....	108
6. Conclusiones.....	110
7. Recomendaciones.....	111
8. Referencias bibliográficas.....	113
Anexos.....	117

### Lista de tablas

Tabla 1 . Cuantificación de las respuestas descriptivas .....	90
Tabla 2. Aproximación a los tipos de respuesta, prueba de pre-saberes.....	91
Tabla 3. Aproximación a los tipos de respuesta, prueba de saberes. ....	98
Tabla 4. Desarrollo metodológico de la sesión .....	99
Tabla 5. Fortalezas y Debilidades personales y colectivas .....	100
Tabla 6. Lo aprendido .....	100
Tabla 7. Contenido de las Bitácoras .....	102

### Lista de gráficas

Gráfica 1. Caracterización por género .....	82
Gráfica 2. Caracterización por edad.....	83
Gráfica 3. Inasistencias por estudiante.....	86
Gráfica 4. Inasistencias por grado y actividad .....	87
Gráfica 5. Asistencia a prueba de pre-saberes .....	88
Gráfica 6. Afirmación de conceptos .....	89
Gráfica 7. Categorización de las respuestas descriptivas .....	90
Gráfica 8. Participación en Taller .....	92
Gráfica 9. Análisis de Respuestas Correctas .....	93
Gráfica 10. Análisis de Respuestas Incorrectas.....	93
Gráfica 11. Participación en prueba de saberes .....	94
Gráfica 12. Resuestas Afirmativas.....	95
Gráfica 13. Respuestas Negativas.....	96
Gráfica 14. Tipos de Respuesta .....	97
Gráfica 15. Entrega de Bitácoras.....	101
Gráfica 16. Desempeño global .....	101

---

**Lista de anexos**

Anexo 1. Prueba de valoración de pre-saberes.....	80
Anexo 2. Taller segunda sesión.....	81
Anexo 3. Prueba de valoración de saberes.....	81

## Resumen

La presente investigación pretende implementar saberes ancestrales en el Área de Ciencias Sociales de los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Indígena Pueblecito, para contribuir al fortalecimiento del componente pedagógico del Sistema Educativo Indígena Propio del Pueblo Zenú SEIP. Para ello, se elaboró una Guía de Aprendizaje cuyo tema central fue el Gobierno Propio del Pueblo Zenú, la cual se desarrolló en cinco sesiones y una actividad extra-curricular. Tal Guía comprende un encuadre metodológico que responde a los aportes de la Investigación Acción Participativa IAP y el método etnográfico. Luego de su implementación, se logró apreciar que es necesario posibilitar una articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y los constructos locales/saberes ancestrales. Pues de éste modo, se reforzará el sentido de pertenencia y con ello se impulsará la pervivencia cultural del Pueblo Indígena Zenú. Este proceso de implementación fue satisfactorio pues, en términos generales contó con la mayoritaria participación de los estudiantes matriculados en ambos grados. Producto de ello, el promedio de los desempeños obtenidos durante las cinco sesiones temáticas arroja una mediana (media ) de 3.9 y una moda de 4.5. Lo cual es, significativo considerando los factores que amenazaban la integridad de éste proceso de investigación (uno de ellos, el desinterés de los estudiantes en la temática propuesta). A continuación se aborda en detalle cómo se logró el objetivo trazado.

*Palabras clave:* saberes ancestrales, investigación acción participativa, método etnográfico, guía de aprendizaje.

### Abstract

This research aims to implement ancestral knowledge in the area of Social Science in grades 8 and 9 of the Educational Institution Pueblecito Indian, to help strengthen the educational component of the educational system Zenú Indigenous People in Spanish SEIP. For this, a Learning Guide whose central theme was the government itself Zenú Pueblo, which was conducted in five sessions and an extra-curricular activity was developed. Such guide comprises a methodological framework that responds to the contributions of Participatory Action Research IAP and the ethnographic method. After implementation, we were able to appreciate the need to enable a joint process of teaching and learning and local / ancestral knowledge constructs. For thus, the sense of belonging will be strengthened and thus the cultural survival of Indigenous People Zenú be promoted. This was satisfactory implementation process therefore generally had the majority share of enrolled students in both grades. Product of it, the average performance achieved during the five thematic sessions sheds (average) 3.9 median and a mode of 4.5. Which is significant considering the factors threatening the integrity of the research process (one of them, student disinterest in the subject proposal). Below it is discussed in detail how the goal set was achieved.

*Keywords:* ancient knowledge, participatory action research, ethnographic method.

## Introducción

...La educación como práctica cultural actúa y se desenvuelve en terreno de la cultura  
(Múnevar, Gómez y Quintero, 1995, p.38).

La Educación ocupa gran relevancia en la reproducción social y cultural de los pueblos indígenas, pues configura la identidad y permea la socialización del individuo en la familia y comunidad. Desde la visión de los 102 Pueblos indígenas en Colombia, la educación propia es un proceso cosmogónico; De enseñanza - aprendizaje, que inicia antes del nacimiento, en el seno de la familia y perdura aún después de la muerte. Involucra a todos los actores locales; familiares, sabedores y autoridades, para afirmar los fundamentos ontológicos y antropológicos del ser y facilitar la vida en relación. Esta educación se construye desde la cosmovisión de cada pueblo, en el marco del *Sistema Educativo Indígena Propio SEIP* y se concreta a través del respectivo Plan Integral de Vida Indígena del Pueblo, tal como lo afirma la Comisión Nacional del Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI, 2009).

El Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, reconoce que los Pueblos Indígenas denotan mundos plétóricos de significados y saberes, contenidos en sus relaciones y prácticas sociales, que implican formas distintas de ser, sentir y actuar frente a la existencia, con lenguas y ordenamientos jurídicos distintos. Sin embargo, existe una gran necesidad de fortalecimiento de sus cuatro componentes, éstos son: el de fundamentación político-organizativo, el pedagógico, administrativo y de gestión. En especial, la presente investigación será una aproximación al componente pedagógico del SEIP en el marco del modelo pedagógico propio del Pueblo Zenú, éste denominado *Sentir y Pensar Zenú*.

Para ello se propone implementar saberes ancestrales del Pueblo Indígena Zenú desde el área de Ciencias Sociales entre estudiantes de los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Pueblecito (IEIP), ubicada en área rural del Municipio de San Antonio de Palmito, en específico en el Corregimiento Pueblecito.

## 1. El problema

### 1.1 Descripción del problema

El Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, reconoce que los Pueblos Indígenas denotan mundos plétóricos de significados y saberes, contenidos en sus relaciones y prácticas sociales, que implican formas distintas de ser, sentir y actuar frente a la existencia, con lenguas y ordenamientos jurídicos distintos. Sin embargo, existe una gran necesidad de fortalecimiento de sus cuatro componentes, éstos son: el de fundamentación político-organizativo, el pedagógico, administrativo y de gestión. En especial, la presente investigación será una aproximación al componente pedagógico del SEIP en el marco del modelo pedagógico propio del Pueblo Zenú, éste denominado *Sentir y Pensar Zenú*.

El Pueblo Indígena Zenú, mayoritariamente organizado en el Resguardo Indígena Colonial, San Andrés de Sotavento Córdoba-Sucre, cuenta con un Plan Vida que contempla entre otros el derecho a la Educación Propia y la Autonomía. Éste Resguardo, según la Ley de Gobierno Propio, es representado legalmente por el Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú CMRPZ. En la actualidad está integrado por 284 Cabildos Menores, adscritos y reconocidos en los departamentos de Sucre y Córdoba. Así como otros Asentamientos por fuera del territorio colonial, organizados también en Cabildos Menores, éstos Asentamientos se encuentran ubicados en los departamentos de Guajira, Bolívar, Atlántico, también en otros municipios de Córdoba y Sucre. En el departamento de Sucre sólo los cabildos menores de tres municipios tienen el reconocimiento del CMRPZ, éstos son: San Antonio de Palmito, Sampués y Sincelejo. El resto de población indígena de Sucre, o hace parte de otros resguardos (como Yuma las Piedras-Toluviejo, Reparó-Torrente Coveñas) o se erige como Parcialidad Indígena sin registro oficial ante el Ministerio del Interior.

El presente ejercicio de investigación, se realizó en el contexto geográfico de San Antonio de Palmito (área rural), municipio que integra el Resguardo Indígena Colonial San Andrés de Sotavento. Es de destacar que, a partir de un acercamiento a la implementación del *Sistema*

*Educativo Indígena Propio SEIP*, se parte de considerar que los municipios de Sampués y Sincelejo (en el Departamento de Sucre), Tuchín, Chinú y San Andrés de Sotavento (en el Departamento de Córdoba) son hoy los municipios pilotos del pueblo Zenú para la implementación del SEIP. Es decir, en éstos - a excepción de San Antonio de Palmito- ya se está trabajando en la implementación 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 que trata el artículo 329 de la Constitución Política.) con el fin de proteger, reconocer, respetar y garantizar el ejercicio y goce de los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas a la autonomía, gobierno propio, libre determinación y educación indígena propia, en el marco constitucional de respeto y protección a la diversidad étnica y cultural.

Sin embargo, por estar ubicada en territorio colonial del Resguardo San Andrés de Sotavento y en unos de los Cabildos Menores con más trayectoria en San Antonio de Palmito, éste es Cabildo Menor Pueblecito, y pese a la no implementación del SEIP en éste municipio, la Institución Educativa Indígena Pueblecito (objeto del presente ejercicio investigativo) no ha estado desvinculada de los procesos etno-educativos. Pues desde el componente etno-educativo se implementa la Cátedra Zenú, a cargo de un docente indígena. Así mismo desde el área de Ciencias Sociales se desarrollan algunos contenidos temáticos en relación a la cultura propia.

En el Pueblo Zenú, muchos Establecimientos Educativos optaron por la incorporación de lo étnico en los currículos mediante la cátedra Zenú, una materia que viene siendo implementada desde el año 2008, tal es el caso de la Institución Educativa Indígena Pueblecito. En ella se imparten conocimientos sobre el resguardo, su historia, las recuperaciones de tierra, costumbres, tradiciones, etc.. Esta cátedra permite difundir el conocimiento de la historia local, que es fundamental para afianzar en los niños y jóvenes la valoración de los elementos y aspectos constitutivos de su etnicidad. "La cátedra de cultura Zenú, tal como es descrita en los PEI, es un proyecto cultural de nivel nacional, que busca valorar y recopilar la tradición oral y escrita a través de docentes, médicos tradicionales, etc." (Larraín, 2010, p. 4)

De manera general, en las Instituciones Educativas Indígenas se identifican elementos exitosos como la homologación del gobierno escolar con la organización de la estructura política del Resguardo. Este ha sido un aspecto de mucha acogida en los Establecimientos donde se ha implementado, generando en los alumnos, sentido de pertenencia e interés por las actividades desarrolladas alrededor del ejercicio político. De la misma forma, los énfasis agrícolas y artesanales de algunos colegios son referidos como un acierto a la hora de responder a las expectativas y posibilidades laborales de los jóvenes dentro de la región, pues una vez terminan su formación en la institución, cuentan con la homologación de sus conocimientos por parte de entidades como el SENA.

## **1.2 Formulación del problema**

¿Cómo implementar los saberes ancestrales en el Área de Ciencias Sociales, en los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Indígena Pueblecito de San Antonio de Palmito - departamento de Sucre?

## 2. Justificación

“...El desarrollo social y económico requiere aportes de la investigación educativa para el conocimiento acerca de la población y su participación en el proceso...”  
(Múnevar, Gómez y Quintero, 1995, p. 38).

Ésta investigación representa un aporte significativo al fortalecimiento cultural del Pueblo Indígena Zenú asentado en San Antonio de Palmito - Pueblecito, pues permite por un lado visibilizar el legado cultural y por el otro, trenzar los discursos y las prácticas pedagógicas en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Validando el derecho a la autonomía educativa y a la pervivencia cultural de los pueblos indígenas en Colombia en concordancia con el Derecho Mayor de los Pueblos Indígenas y la legislación nacional.

Este trabajo representa a su vez, una contribución a la Institución Educativa Indígena Pueblecito, en tanto aporta a la documentación y fundamentación de los procesos educativos que tienen lugar en éste Establecimiento. Visibilizando el esfuerzo y aporte de las autoridades indígenas tradicionales, sabedores de la cultura, comunidad educativa, en virtud de la fundamentación pedagógica de la educación propia ajustada a la modelo pedagógico *Sentir y Pensar Zenú*.

En resumidas cuentas, ésta investigación se posiciona como un insumo reflexivo en torno al proyecto de educación intercultural en Colombia; a partir de la comprensión de "la dupla Modernidad - Colonialidad que históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinación, los cuales parten del *eurocentrismo* como perspectiva hegemónica de conocimiento -esto es Colonialidad del saber-" (Walsh, 2008, p.3). Esto es el hecho de que los europeos occidentales imaginaran ser la culminación de una trayectoria civilizatoria desde un estado de naturaleza, les llevó también a pensarse como los modernos de la humanidad y de su historia, esto es, como lo nuevo y al mismo tiempo lo más avanzado de la especie (Quijano, 2000). Obliterando otras formas de conocer, las llamadas *Epistemologías del Sur* (De Sousa Santos, Boaventura. 2009).

El municipio de San Antonio de Palmito en específico la Institución Educativa Indígena Pueblecito, representa al Resguardo un potencial espacio piloto para la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio del pueblo Zenú en el Departamento de Sucre. Por ello, investigar, analizar y documentar las prácticas pedagógicas en ésta Institución Educativa representa un valioso aporte académico tanto al Programa de Especialización *Investigación aplicada a la Educación* de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, así como a la disciplina antropológica en el Caribe colombiano. Posibilitando una aproximación a la *interculturalidad crítica* (Walsh, 2008) mediante el reconocimiento de la diversidad social, cultural y las experiencias *alter-nativas* en educación. En tal sentido el aporte académico de la presente investigación se podrá exponer en la siguiente premisa: *la Educación no debe irrumpir con la integralidad holística de la cultura sino accionarla* entendiendo que el fin trascendente es fomentar experiencias educativas concentradas en la acción y percepción de la naturaleza.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Implementar en el Área de Ciencias Sociales de los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Indígena Pueblecito, los saberes ancestrales para fortalecer el componente pedagógico del Sistema Educativo Indígena Propio del Pueblo Zenú.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar el componente histórico, ontológico y antropológico del Pueblo Zenú.
- Promover estrategias de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales para fortalecer los saberes ancestrales de la etnia Zenú en los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Indígena Pueblecito.
- Valorar el aprendizaje de los saberes ancestrales en el área de Ciencias Sociales en los grados 8° y 9° de la Institución Educativa.

## 4. Marco referencial

### 4.1. Marco contextual: una perspectiva cultural.

El documento Plan Integral de Vida de los Cabildos Menores de San Antonio de Palmito construido por la Fundación para la Investigación y el Desarrollo de Sucre (FIDES-Ecopetrol, 2014), a partir de la aplicación de la herramienta *guía para la descripción de manifestaciones de la cultura autóctona* en los 19 Cabildos Menores Indígenas del municipio, permite realizar una adecuada aproximación a las manifestaciones de la Cultura Inmaterial del Pueblo Zenú, se destacan las siguientes:

#### *Artesanías:*

Los diecinueve (19) Cabildos Menores Indígenas de jurisdicción del Municipio de San Antonio de Palmito, conservan –aunque en diferentes proporciones por cada territorio- la práctica cultural en Tejeduría de Caña Flecha. Lo cual se erige como mecanismo representativo de la Cultura Colectiva Zenú, fundamentado en la transmisión intergeneracional de los conocimientos locales. Así mismo, el contexto cultural de estos Cabildos Menores es propicio para la conservación de artesanías elaboradas en fibras naturales de Bejuco (cuartilla, catabre, balay, abanico de mano) y Napa (escoba, estera), productos que tienen usos locales y ocasionalmente son comercializables a revendedores provenientes de Tuchín, a visitantes y/o turistas.

El verbo *Trenzar* en el municipio de San Antonio de Palmito, es un acto común a todos los géneros y grupos poblacionales. Sin embargo, es necesario resaltar el papel protagónico de la Mujer Zenú en la reproducción social de esta tradición, quien desde la familia apoya no sólo su transmisión generacional sino también es quien más la práctica. Esta es una práctica que la Mujer Zenú del Municipio de San Antonio de Palmito la relaciona con EL SUSTENTO. Entiéndase, entonces *el sustento* en sus dos sentidos: cultural y físico. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, SUSTENTO es Mantenimiento y alimento; Aquello que sirve para dar vigor y permanencia. Esta definición es válida para abordar las situaciones que se reflejan en el Pueblo Zenú de jurisdicción del municipio de San Antonio de Palmito. En este sentido, las Artesanías son

tanto la base de la Cultura, como fuente de ingresos para el acceso a algunos alimentos, siendo esto último su mayor debilidad. La comercialización de la Trenza de Caña Flecha y la venta de productos derivados de otras fibras naturales (Bejuco y Napa en el caso de San Antonio de Palmito) no significan representativas utilidades a las familias del Pueblo Zenú de esta jurisdicción. Pues, el precio de venta de la trenza es irrisorio y no compensa su mismo proceso, que comprende desde la obtención de la materia prima, el procesamiento y pulimiento, hasta su elaboración, por ejemplo el precio de las *trenzas de once patas* para el sombrero ribete oscila entre los \$300 y \$500.

#### *Rituales:*

En las comunidades indígenas de San Antonio de Palmito se conservan prácticas rituales asociadas a ocasiones como la Muerte, la celebración de la Navidad, el recibimiento a los Niños y Niñas Nacidos Vivos y el bautizo de casas. En estas prácticas, la comunidad fortalece sus lazos de cohesión y armonía.

Es preciso advertir que, rituales como los asociados a la muerte y el bautizo de casas, necesitan para su preservación de mayor apropiación por parte de las jóvenes generaciones de Indígenas Zenú. Varias de estas tradiciones están siendo amenazadas para su preservación, algunas de ellas son *las acompañas a los dolientes* en los Novenarios (acompañar toda la noche hasta el amanecer), *el préstamo del cajón* (cada familia tenía en casa un ataúd elaborado en madera tolúa, para utilizarlo cuando fuere necesario y para prestarlo a quien lo necesitare), *la entrega de limosna* (entrega de víveres/ alimentos como yuca, ñame, maíz, bollos, otros, a los familiares del fallecido), *comités de la mortuoria* (redes de solidaridad, para la preparación de la atención a los acompañantes), cánticos rituales (canción *el florón* en sepelio de niños).

Los jóvenes Indígenas Zenú, requieren de mayor acompañamiento y sensibilización alrededor de las prácticas culturales de su Cosmovisión. Pues no en pocos casos, han llegado a comparar las bondades del sistema cultural moderno de occidente con el propio, teniendo como

resultante de este proceso de símil el débil sentido de pertenencia y el sentimiento de inferioridad del sistema cultural propio.

*Juegos Tradicionales:*

La memoria colectiva del Pueblo Zenú condensa gran variedad de juegos tradicionales, a pesar de ello hoy día muchos están siendo relegados en la práctica, por los niños y niñas. Algunos de éstos juegos son: la sortija, carrearas en saco, caballito de palo, avión, gallina ciega, bolita de quiñe, trompo, cinta, avispas, escondido, carretillas, carrera de burros, bola de caucho, tuzo, fusilao, lleva, lleimi, gallo tapao, congelao, quemao, entre otros.

*Tradición Oral:*

La tradición oral del Pueblo Zenú de jurisdicción del Municipio de San Antonio de Palmito es diversa y por ende, representa gran riqueza cultural. Comprende Mitos, Leyendas (la llorona, el chimpín, el cura sin cabeza, espíritus espantos, entre otros), Cantos y Agüeros. Su mayor fortaleza es que aún se conservan en la Memoria colectiva de la comunidad en especial los adultos y adultos mayores, así mismo una fortaleza es que cuentan con una casa indígena en su territorio para el fomento de la tradición oral.

*Cocina Tradicional:*

Algunos de los productos de la canasta tradicional-familiar del Pueblo Zenú, amenazados por la disponibilidad de los mismos, son los siguientes:

- Hicotea
- Babilla Guartinaja
- Cerdo
- Conejo
- Ñeque
- Paloma
- Ponche
- Variedad de peces, entre ellos el moncholo
- Queso
- Bleo de chupa, Bleo gallinazo
- Ajonjolí
- Candia
- Ají
- Habichuela
- Berenjena
- Membrillo
- Maturuco
- carauta
- Guandul
- Palmito
- Iraca
- Frijol
- Ñame

#### *Medicina Tradicional:*

En las comunidades indígenas de San Antonio de Palmito existen muchos sabedores de las plantas tradicionales, que conocen sus propiedades y usos en beneficio de la salud del cuerpo humano. Sin embargo, ellos se distinguen como especialistas en la cura de distintas afecciones del cuerpo: sobanderos, curanderos, curiosos y comadrones (as). A los primeros se acude en casos de fracturas o desgarres musculares, a los segundos en casos de picaduras de culebras, a los terceros en casos de necesidad de visión sobre algún mal y a los cuartos, en casos de parir o acomodar al bebé en posición adecuada para el parto.

#### *Bailes Típicos y Fiestas Tradicionales:*

En las comunidades indígenas de San Antonio de Palmito existe gran influencia de música y bailes de otros contextos culturales, en tal caso de la música reggaetón y la champeta. Sin embargo durante la celebración de fiestas tradicionales se perciben acciones de rescate de Fandangos y Bebida Típica (ron ñeque). Los más jóvenes son la población que más se resiste a conservar estos usos y costumbres, pues los relacionan con el pasado y lo anticuado.

*Prácticas Tradicionales de Siembra y Cosecha en Agricultura:*

Las comunidades indígenas de San Antonio de Palmito conservan saberes tradicionales relacionados a la Agricultura, en armonía con la naturaleza y sus ciclos (fases de la luna, cabañuelas: verano e invierno). También, en algunas comunidades, se preserva el cultivo de SEMILLAS CRIOLLAS de diversas variedades de maíz, yuca, ñame y fríjol.

En la práctica consuetudinaria “...Se destaca el papel fundamental de la mujer como custodia semillas, (especialmente de hortalizas), de la biodiversidad, de la salud y de la soberanía alimentaria de la familia indígena” (RECAR, 2008:22). La mujer es la representación de la Fecundidad Cultural, es un sujeto significativo para el fundamento identitario del Pueblo Zenú.

#### **4.2. Antecedentes**

La Comisión Nacional del Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI, 2009), registra que desde los años setenta del siglo pasado, se consolidó en Colombia un movimiento indígena que se inició de manera organizada con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, en febrero de 1971, y otros que progresivamente fueron construyendo sus propios procesos político-organizativos, ya en 1982 se conformó la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC la cual perdura hasta nuestros días y es integrada por el Pueblo Zenú . Es desde los años 90, que el tema de la diversidad cultural ha sido objeto tanto de reformas constitucionales, como de diseño de políticas públicas y reformas educativas en América Latina. Al punto, de ser eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional.

La visibilización de la pedagogía indígena es cada vez más tangible. Los pioneros en política etnoeducativa con enfoque hacia la educación bilingüe e intercultural en Iberoamérica son: Perú, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia. (Universidad Simón Bolívar, 2008, p. 46). Al respecto Colombia, ha logrado el desarrollo de un marco normativo importante, que adquirió firmeza a partir de la Constitución Política de 1991. Sin embargo, sus antecedentes pueden

referirse a partir del Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (adoptado en Colombia mediante Ley 21 de 1991), el cual reconoció por vez primera en un ordenamiento internacional, el aporte de los pueblos indígenas a la conveniencia social y armonía con el medio ambiente.

La adopción de la Constitución Política de Colombia 1991, ha significado reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural, posibilitando el reconocimiento del derecho fundamental de los Pueblos Indígenas a tener una educación que respete y desarrolle su identidad cultural (Artículo 68, C.P. 1991). Ello se refleja en la Ley General de Educación (Capítulo II, artículos 55 al 63), la cual creó el marco de referencia legal para el desarrollo de la Etnoeducación en Colombia y en el Decreto 804 de 1995 el cual definió y caracterizó a la Etnoeducación. Definiendo la educación para grupos étnicos como aquella que se ofrece a comunidades que integran la nacionalidad y poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos.

En las últimas décadas varios países latinoamericanos han sido fuertemente influenciados por la emergencia de movimientos sociales de Pueblos Indígenas y Comunidades Negras. Estos movimientos sociales se han posicionado como sujetos sociales apropiados de la cuestión educativa como una reivindicación más en sus trayectorias de lucha, es así que han insistido en la necesidad de crear y consolidar espacios educativos idóneos para la preservación de sus identidades. Frente a estas movilizaciones, son varios los Estados que reformado su marco normativo y Constitucional para salvaguardar la diversidad cultural. Este ha sido el caso, por ejemplo, de Guatemala, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Brasil.

A continuación, se destacan algunas de investigaciones significativas de tantas otras que han de ser valoradas y que tienen estrecha relación con la temática de estudio de la presente propuesta. Iniciamos esta revisión partiendo del contexto internacional, para luego situarlo en Colombia desde la experiencia del Pueblo Indígena Kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta hasta contextualizarlo en el Pueblo Zenú.

Marina Arratia Jiménez (2006) elaboró un exhausto y complejo estudio sobre el **Estado de Arte Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe, Bolivia, Perú y Ecuador** el cual fue elaborado en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ- UNICEF. Este estudio ha consistido en el inventario y sistematización de las investigaciones publicadas y documentadas, las investigaciones en proceso y las investigaciones planificadas sobre educación, educación intercultural bilingüe, lengua, cultura e identidad, en cada uno de los tres países. Sobre la base de esta información se ha identificado lo convergente que en materia de investigación educativa existe entre estos tres países. Para la recolección de información se realizaron entrevistas a investigadores, docentes universitarios, profesionales que trabajan en ONG, líderes indígenas y personeros de agencias de cooperación internacional. También se hizo un acopio de bases de datos de bibliotecas de universidades, centros de documentación y centros de formación docente que trabajan en EIB. El registro se realizó mediante visita a las instituciones y también vía Internet. Para la selección de las investigaciones publicadas y documentadas en las bases de datos de bibliotecas y centros de documentación, se adoptó las siguientes palabras claves de búsqueda selectiva: Educación, Educación Intercultural Bilingüe, Educación propia/ educación indígena, Educación Bilingüe, Interculturalidad y Educación, Pueblos Indígenas, Culturas Originarias y Saberes Locales.

Este estudio arrojó que en el contexto de la EIB, los actores involucrados en la investigación son diversos. Entre ellos, los Ministerios de Educación, las instituciones académicas (Universidades y Centros de Formación Docente), las Organizaciones No Gubernamentales, las Agencias de Cooperación Internacional y los intelectuales e investigadores independientes. El protagonismo de dichos actores en cada uno de los países estudiados presenta algunas particularidades que incluso podrían asociarse a Colombia.

En Bolivia, la Dirección Nacional de EIB no cuenta con un departamento de investigación. Tampoco tiene una política o lineamientos sobre investigación aplicada a la EIB. Actualmente, la EIB no es un tema de prioridad en la agenda de investigaciones de los espacios académicos. La producción de conocimiento de las universidades no responde a las demandas de

información de la sociedad civil en general y los pueblos indígenas en particular. La mayoría de las ONGs que implementan programas y proyectos de EIB realizan investigación acción, la producción de conocimiento está orientada prioritariamente a la elaboración de materiales educativos. Los Consejos Educativos de la Nación Quechua y Aymara (CEPOs) han emprendido algunas investigaciones relacionadas con la participación comunitaria en la escuela y el currículo propio. Existe escasa participación de las organizaciones de base y pueblos indígenas en la toma de decisiones sobre qué investigar y cómo investigar. La participación de los indígenas generalmente es en la recolección de información, pues las temáticas, el instrumental teórico y metodológico es definido por otros.

En Ecuador, los actores que cobran mayor protagonismo en la investigación referida principalmente a lenguas indígenas son los profesionales intelectuales académicos (especialmente lingüistas y antropólogos), entre ellos muchos son de origen indígena. Algunas universidades han definido algunos ejes temáticos relacionados a la EIB en sus programas y proyectos de investigación, principalmente en las carreras de Lingüística, Educación, Antropología, Derecho y la Formación Docente. Entre las más destacadas están, la Universidad Nacional de Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana, Pontificia Universidad Católica de Ecuador y La Universidad Andina Simón Bolívar. La Dirección Nacional de EIB se encuentra bajo autogestión de las organizaciones indígenas. Sin embargo, esta instancia de gestión de la EIB no cuenta con un departamento de investigación ni una política o lineamientos sobre investigación aplicada a la EIB, diseñada desde la perspectiva indígena. En Ecuador existen pocas ONGs que trabajan en temas relacionados a la EIB. Plan Internacional, IBIS, entre otras. En estos espacios, desarrollan mayormente procesos de investigación-acción y forman parte de otros programas regionales. El Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe MACAC es una de las que cuenta con amplia experiencia en la labor investigativa relacionada a la EIB y a la educación rural. Según algunos entrevistados algunas ONGs trabajan desvinculadas de las organizaciones indígenas. Es muy particular el protagonismo de las organizaciones indígenas en la producción de conocimiento propio. Sin embargo, son pocas las investigaciones que se han

realizado de manera autónoma por indígenas, con sus propias demandas y formas de recoger información. Esto se debe a la falta de preparación de investigadores indígenas.

En Perú, los actores que cobran mayor protagonismo en cuanto a la investigación aplicada a la educación en general y a la EIB en particular, son las ONGs. Por un lado, existen ONGs que hacen investigación sobre temas globales, cuyo objetivo es incidir en políticas educativas y ofrecer información a la sociedad civil sobre diferentes temas relacionados a la educación. Otro objetivo es hacer propuestas de innovación para el conjunto del Sistema Educativo Nacional. Por otro lado, algunas ONGs realizan un trabajo más focalizado con poblaciones y ámbitos más locales. La mayoría de estas instituciones desarrollan procesos de investigación acción, cuyos resultados se plasman en la producción de materiales educativos, el diseño curricular y la formación docente. Una característica particular en el Perú es que, debido que no se ha gestado un movimiento indígena al igual que en Ecuador y Bolivia, el protagonismo de los pueblos indígenas en la EIB, es incipiente (Sobre todo en la sierra peruana). El centro de formación de docentes indígenas FORMABIAP constituye “el brazo técnico” en cuanto a educación de la AIDSESEP, organización que agrupa a los pueblos indígenas de la Amazonía. El FORMABIAP tiene una producción de conocimiento muy nutrido sobre las diferentes culturas de la Amazonía.

En el caso de la sierra, la Confederación de Comunidades Afectadas por la Minería (CONACAMI), se perfila como una de las más representativas del movimiento indígena de la sierra. Esta organización ha tomado contacto con la Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural (ANAMEBI), cuyo principal objetivo es la defensa de la formación de docentes EBI. En materia de investigación pretenden diseñar un plan estratégico para las 24 regiones. Las universidades en la investigación aplicada a la EIB, la Universidad Mayor de San Marcos mediante el CILA, promueve y apoya investigaciones referidas principalmente a las lenguas originarias de Perú. En Perú existe escasa participación de las organizaciones de base y pueblos indígenas en la toma de decisiones sobre la agenda, las metodologías y los objetivos de la investigación aplicada a la EIB.

Destaca Marina Arratia Jiménez (2006, p.8) que, un aspecto común respecto al rol de los actores es la ausencia de una institucionalidad destinada a la producción y gestión del conocimiento. Los Ministerios y las Direcciones Nacionales de EIB no cuentan con un departamento de investigación. Tampoco tienen políticas nacionales o lineamientos sobre investigación aplicada a la EIB, que permita planificar, ejecutar, coordinar y apoyar las acciones investigativas en materia de EIB. La EIB no es un tema prioridad en la agenda de investigaciones de los espacios académicos. Asimismo, la producción de conocimiento de las universidades no responde a las demandas de información de la sociedad civil en general y los pueblos indígenas en particular. Generalmente las investigaciones realizadas tienen objetivos académicos (titulación de los estudiantes). En los tres países existe escasa participación de las organizaciones de base y pueblos indígenas en la toma de decisiones sobre la agenda, las metodologías y los objetivos de la investigación aplicada a la EIB. Asimismo, las experiencias de formación de investigadores indígenas son muy aisladas.

En Bolivia, lo particular es que algunas ONGs vienen desarrollando propuestas educativas con amplia participación de los actores locales, donde se ha logrado promover y apoyar investigaciones propias, autodiagnósticos e investigaciones concertadas sobre educación, con la participación de organizaciones indígenas, los docentes y los municipios. Asimismo, en Bolivia los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) han iniciado iniciativas propias de investigación sobre temáticas referidas a la participación comunitaria en la escuela y el diseño de currículos propios.

En Perú, existe un mayor protagonismo de las ONG con respecto a la investigación educativa y la producción de conocimiento empírico sobre EIB (experiencias locales). Algunas se han especializado en ciertos temas de estudio.

En Ecuador es relevante la labor de las instituciones académicas en la producción de conocimiento sobre EIB. Si bien no todas cuentan con programas específicos en EIB, introducen en sus contenidos curriculares y proyectos de investigación en temas relacionados a la EIB.

Además, existe una importante presencia de intelectuales indígenas en los espacios académicos que están involucrados en diferentes investigaciones.

Respecto a los vacíos de información resalta Marina Arratia Jiménez (2006, p.10) las siguientes particularidades:

En Bolivia se han hecho muchas investigaciones sobre lenguas indígenas. Sin embargo, esta información lingüística no tiene una aplicación directa a la educación. Por ejemplo, no se han hecho investigaciones específicas para la normalización de las lenguas. Existen pocos estudios sociolingüísticos aplicados a la EIB, principalmente en la Amazonía. Faltan estudios lingüísticos que permitan desarrollar propuestas para atender a poblaciones bilingües o población indígena de habla castellana que demanda recuperar su lengua. No existen estudios sobre las causas de la muerte lingüística, del porqué la gente deja de hablar sus lenguas y cómo se puede revitalizar las lenguas en peligro de extinción. No existen muchas investigaciones relacionadas con la recuperación de conocimiento local de los pueblos indígenas de la Amazonía. (Gran parte de la información es sobre las culturas andinas). No existen investigaciones sobre, las identidades culturales de los docentes y su rol en la EIB. No existen investigaciones sobre la EIB en la educación secundaria.

En Ecuador Faltan estudios sobre uso de lenguas indígenas y cobertura de las escuelas EIB. No se han hecho estudios sobre la relación del conocimiento local y conocimiento científico, sobre cómo relacionar dos sistemas de conocimiento que tienen bases epistemológicas diferentes (metodologías interculturales). No se han hecho investigaciones sobre la pertinencia de metodologías de enseñanza y el uso de materiales educativos, para desarrollar una pedagogía intercultural. Se requiere ampliar los estudios sobre formas culturales de enseñanza –aprendizaje en la educación propia, en diferentes contextos culturales. No se han hecho investigaciones sobre género, etnicidad y educación. Hay pocos estudios sobre el rol del docente y su desempeño en escuelas EIB.

En Perú las lenguas amazónicas son ínfimamente conocidas. No se tienen descripciones sociolingüísticas en contextos multilingües. Faltan estudios sobre los fenómenos diglósicos y la enseñanza de lenguas en contextos urbanos (con fuerte presencia de poblaciones indígenas). Las investigaciones aplicadas a la EIB han sido una preocupación más de los lingüistas y antropólogos. Existen muy pocos estudios sobre EIB hechos por pedagogos. No existen estudios sobre saberes locales y procesos cognitivos culturales específicos. Faltan estudios sobre culturas de los pueblos indígenas que tengan una aplicación directa a la EIB.

Este balance, demuestra que la presente propuesta de investigación es pertinente al contexto internacional al reconocer las falencias o vacíos de investigación en el estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe, en especial lo relacionado con el la práctica pedagógica del docente y su rol articulador entre los saberes locales y los procesos cognitivos en la educación secundaria.

Para ampliar el bagaje sobre la influencia de los movimientos sociales indígenas en las transformaciones educativas se revisa la investigación de María Isabel González T. (2011) titulada **Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador**. De esta investigación se retomaron significativos aportes relacionados con los objetivos de la presente propuesta.

En el primer capítulo de esta investigación María Isabel González T. (2011) analiza cómo la escuela tradicional ha contribuido a consolidar el proyecto de Estado nación homogéneo, a partir de diferentes propuestas de educación indígena que fueron planteadas desde el siglo XIX y hasta el siglo XX. En el segundo capítulo examina cómo las comunidades indígenas respondieron al modelo de Estado nación, realizando, en principio, proyectos regionales alternativos, y posteriormente una propuesta nacional de educación que fue administrada por las organizaciones indígenas. A partir de ello establece la diferenciación entre el modelo de educación hispana con el de moderna tradicional, ya que los dos modelos se implementan paralelamente en el Ecuador durante el tiempo que estudiamos. En el tercer capítulo se presentan las disputas, las tensiones y contradicciones en que se encuentra inmersa la EIB, es decir,

indagamos acerca de cómo diferentes sujetos, organizaciones e instituciones influyen de manera relevante en la configuración o desestabilización de la propuesta educativa. Finalmente, en el cuarto capítulo, se analiza la adaptación de la escuela moderna-tradicional o tradicional-moderna frente a la educación intercultural. A continuación un breve recuento de los aportes de esta investigación a la temática de la presente propuesta.

En Ecuador la irrupción de los indígenas en el escenario nacional, con altas y bajas por más de dos décadas, ha sido una constante que los ha convertido en referente obligado. Esta investigación se convierte en una lectura obligada para quienes estén interesados en la educación intercultural, en el movimiento indígena, en la incidencia de diferentes actores sobre las propuestas educativas (como el Estado, la iglesia en sus diferentes variables, diversos organismos internacionales), la lengua, la cosmovisión, el conocimiento indígena, la identidad, la lucha y resistencia constantes, los logros y fracasos en torno a un proyecto que se aglutina gracias a una organización pujante.

El movimiento indígena ecuatoriano, a inicios de la década de los ochentas, puso en evidencia que allí habitaban varias comunidades indígenas que se diferenciaban por su lengua y por sus usos y costumbres, por lo que se requería no una educación que castellanizara sino una que valorara la diversidad en términos lingüísticos y educativos. Este planteamiento se concreta en 1988 con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador-DINEIB, dirigida por las mismas organizaciones indígenas, y que muestra la necesidad de un currículo y de una educación diferente, porque el país está conformado por múltiples nacionalidades indígenas. De forma que la EIB que se instala en la mayoría del territorio.

La educación escolarizada fue pensada desde el siglo XIX como un dispositivo pedagógico para que las diversas poblaciones se integraran al proyecto de nación homogéneo, y sobre todo para que lo hicieran también aquellas poblaciones que menos respondían al patrón sociocultural hegemónico, como era el caso de los indígenas. Por ello, es ya casi un lugar común hablar de cómo las instituciones educativas contribuyeron a solucionar el problema indígena para

el Estado – nación, basándose en la enseñanza del castellano, de la fe católica, de las técnicas de cultivo y de la doctrina civil, enseñanzas que favorecieron su asimilación, y por lo tanto, su inserción a la nación homogénea. Para no pocos antropólogos, educadores e historiadores, la escuela fungió como un dispositivo para la asimilación del diferente al Estado nación. Por medio de la escuela se impuso y se consolidó la cultura hegemónica y homogénea, lo que contribuyó a que el saber, la identidad, el idioma, y los modos de producción indígenas fueran marginados, despreciados, y eventualmente asimilados sólo de manera residual e inferiorizante.

Sin embargo, esa misma educación escolarizada, en otras ocasiones y en otros momentos más recientes, ha podido también ser pensada como un proyecto mediante el cual los movimientos llevan a cabo sus propuestas políticas y culturales, dentro de una lógica distinta que se deslinda abiertamente de la vieja idea asimilacionista. La EIB, como es denominada en Ecuador la educación que se implementa en poblaciones indígenas, está en medio de disputas políticas y socioculturales, en las cuales han participado diferentes sujetos sociales, organizaciones, instituciones, corrientes políticas, entre otros; los que han criticado, aportado, e incluso desestabilizado el proyecto, a lo largo de las dos últimas décadas.

La EIB se ha configurado como un campo de disputa y confrontación entre diversos sujetos: maestros, políticos, comunidades, administradores de la educación, padres de familia. Pero la disputa más fuerte se ha dado, de un lado entre los movimientos indígenas, que han asumido la reivindicación de un Estado plurinacional, y del otro lado el Estado, el que se ha configurado bajo la idea homogénea de nación. Frente a esta disputa, el Estado se vio obligado a reconocer, en la Constitución y en las políticas educativas, la diversidad cultural e incluso la plurinacionalidad, aunque no ha aplicado ninguna de estas del modo en que los movimientos la proponen, en aras de la conquista del ejercicio de su verdadera autonomía.

El planteamiento de las organizaciones entra en confrontación con el Estado, que reconoce al movimiento indígena como un actor político admitiendo la diversidad cultural y en ella la educación diferenciada para las comunidades indígenas, pero dentro de sus marcos

políticos. De tal forma que la educación desde las comunidades indígenas se encuentra envuelta en esta disputa, al estar atravesada por las intenciones del proyecto político de las organizaciones indígenas, que propugnan por la construcción de un Estado plurinacional, y las intenciones del Estado liberal homogéneo, que reconoce la identidad cultural y la educación diferenciada, pero no en términos del derecho a la autonomía de las nacionalidades indígenas.

El Estado permite la implementación de la EIB desde las organizaciones indígenas, pero la implementa por medio de la escuela tradicional, la que responde a otra cultura, a la cultura mestiza, a otro conocimiento que es el científico, y también a un sistema político, el de la democracia liberal y a un modelo económico que es el capitalista. De modo que todas estas características son muy diferentes a la propuesta del movimiento, el que en términos discursivos y de intencionalidad, propone otra forma de entender la nación, al plantear una escuela desde y para las comunidades, que reconozca a las diversas nacionalidades, pero también a sus específicos conocimientos, a sus formas organizativas, a su identidad y a su propia y diferente cultura.

La propuesta educativa de los movimientos representa un quiebre frente a la idea de educación homogénea, quiebre desarrollado a finales de la década del ochenta, cuando se plantea la necesidad de fortalecer la identidad y la organización indígena para ir construyendo el Estado plurinacional. De manera que la relación entre el movimiento indígena y la EIB ha sido muy estrecha, hasta el punto de que no se podría hablar de la EIB sin considerar el papel de las organizaciones indígenas y el rol de varias de sus principales movilizaciones, así como de su influencia sobre los procesos educativos.

El sistema educativo moderno, se caracteriza por que su estructura está determinada por varios elementos, entre los que podemos encontrar la defensa del conocimiento único, relaciones escolares jerarquizadas, una ideología liberal, grados escolares ascendentes, disciplina individual, entre otros, elementos que orientan la formación del ser humano para adecuarla a esa sociedad moderna y liberal, que es la que se defiende y se consolida por medio de la escuela en

la actualidad. No obstante, a pesar de que estos elementos constitutivos se mantienen en la escuela, se considera que ésta sí reconoce la identidad cultural, sin darse cuenta de que ello requeriría una transformación profunda de algunos de los elementos recién mencionados. Pero lo que sucede en verdad es que la escuela se flexibiliza y *se acomoda* de acuerdo a las necesidades y situaciones del entorno sociocultural, y según los reclamos de los movimientos indígenas, los que incluso son antagónicos a la actual estructura educativa vigente. Es decir que la escuela se ajusta y se adapta para dar cabida a otras formas conocimiento, de relaciones sociales y de valores que están siendo reclamados por sociedades culturalmente opuestas al modelo hegemónico y homogéneo. Aunque por ahora, todavía sin que ello implique su transformación radical, y mucho menos un cambio del paradigma liberal y moderno bajo el cual se sustenta la formación del sujeto social que se quiere lograr.

La cuestión de cuáles son los conocimientos que entran a la EIB, como áreas del currículo o como proyectos de la escuela, requiere un acercamiento, tanto a la estructura epistémica tradicional de la escuela como a la propuesta de conocimientos propios, ya que ambos forman parte de la EIB en el Ecuador, pero se ubican de manera diferente en la propuesta curricular. La escuela, al igual que la ciencia, son hijos del patrón moderno de conocimiento universal que viabiliza tal conocimiento como parte de su lógica racional. Pero si la escuela y la ciencia responden al mismo patrón, podría pensarse en principio que allí no cabrían otros tipos de conocimientos, como los indígenas, que se construyen de formas diferentes a los parámetros de construcción de la ciencia moderna.

Es posible pensar una escuela que no solamente responda a los conocimientos universales, sino igualmente a ciertos conocimientos locales de las comunidades indígenas. Porque tanto los conocimientos que entran a la escuela, como las identidades, no son objetos estáticos, cosificados e impermeables al contexto social. Pero no se trata de cualquier escuela, sino de una que enseñe los conocimientos del mundo exterior –para luego poder enfrentarse a éste mismo mundo–, y que a la vez dé valor a sus propios conocimientos indígenas.

La EIB, al asentarse en una estructura ya creada para otros objetivos, se tuvo que adaptar para integrar a la escuela los conocimientos que siempre le han dado su principal sustento. Por eso la escuela basó su currículo de acuerdo a la división de los conocimientos que poseen un objeto de estudio determinado, tales como biología, historia, física, geografía, matemáticas, química, entre muchas otras. Las ciencias universales siguen manteniendo más relevancia escolar que las materias indígenas. Esto se debe a que los conocimientos científicos son reconocidos universalmente, mientras que los conocimientos indígenas son validados sólo regional e incluso localmente, a partir de la historia de las comunidades, de la experiencia y del valor comunitario que se les han otorgado (González., 2011, p. 90).

Lo interesante de este sistema de educación es que el cabildo, que es una estructura organizativa de las comunidades, entra a formar parte del Gobierno de Educación Comunitaria (GEC), que fue una invención de la organización indígena para decidir frente a las redes, y para realizar proyectos que beneficien a la educación de sus comunidades. Sin embargo, estas dos formas de organización indígena, que son el cabildo y el GEC, al integrarse al sistema educativo, han sido adaptados a las necesidades de la escuela tradicional, más que a la EIB. Es decir, esta política educativa reivindica la autonomía de los Pueblos Indígenas.

La escuela se acomoda a las exigencias de las comunidades que reclaman espacio dentro de ella, e integra a los nuevos sujetos y a las formas de la organización indígena. Pero, algo muy interesante que desataca María I. González (2011, p. 94) es que al llegar estas formas organizativas a la escuela pierden su razón de ser comunitaria, y entonces son reubicadas dentro de una función institucional que sólo sirve para fortalecer el proyecto de la escuela tradicional.

No se podría afirmar que la escuela no se modifica para nada, por el impacto de estas formas organizativas de las comunidades, ya que incluso las integra, a pesar de su esfuerzo de constituirse como acciones alternativas al modelo homogeneizante que se quiso imponer con la modernidad capitalista. Sin embargo, lo que sucede es que estas formas son al final cooptadas, *acomodadas* como meras técnicas que sirven para mejorar la función general, e inalterada, de la

antigua escuela tradicional. Así, más que provocar una verdadera fractura dentro de esa escuela tradicional, terminan por fortalecer su estructura global, porque en los hechos sólo contribuyen a mejorar ciertos aspectos técnicos, pero sin incidir en las dimensiones epistémicas, las que quizá sí fracturarían seriamente esa estructura escolar. De tal manera que no se recuperan e implementan a las mingas, al cabildo o al GEC como verdaderos conocimientos o formas de organización importantes dentro del currículo, para que el niño o el joven kichwa y mestizo comprendan a fondo su función esencial, su historia, y la enorme relevancia de estas formas de organización para la subsistencia y la reproducción general de las comunidades, sino que simplemente se les utilizan como meros conocimientos técnicos que son útiles para reparar algunas carencias prácticas de la escuela, o también como simples mecanismos que mejoran y regulan la disciplina o el buen funcionamiento del aparato escolar vigente.

A modo de conclusión María Isabel González (2011, p. 112) indica que hace treinta años era impensable la existencia de procesos educativos públicos co-administrados por los indígenas, porque se consideraba que los pueblos originarios y su saber eran obsoletos para los tiempos modernos. Y aunque esta percepción no ha desaparecido totalmente, sí se comienza a instalar un discurso sobre la importancia de la diversidad cultural, la interculturalidad, y las diferencias culturales como aspectos básicos y fundamentales en la construcción de la sociedad ecuatoriana.

La EIB se fue reconfigurando con los años, y en los noventa el movimiento asume la interculturalidad como parte de su proyecto político, dentro de la propuesta de un Estado plurinacional que venía impulsando. Pero no se trata de una mirada oficial que sólo reconoce la diferencia cultural dentro del modelo de Estado existente, sino que se plantea la intención de proponer al país una perspectiva diferentes y antagónica de Estado, el Estado plurinacional que está integrado por diversas culturas que luchan por espacios políticos, educativos y sociales. No se trata tampoco de la imposición de las culturas indígenas al conjunto de la sociedad, sino del reconocimiento de toda una serie de culturas (afroecuatorianas, montubios y mestizos) que conviven y habitan dentro del territorio ecuatoriano.

Analizando los antecedentes de la temática en el contexto chileno es importante resaltar la investigación de Tesis Doctoral de Enrique Blanco H. (2011) titulada **la Escuela como reproductora de Exclusión Socio-Cultural: el caso de 12 comunidades educativas vulnerables de la ciudad de Chillán-Chile**. De la cual se destaca lo siguiente:

En las últimas décadas, Chile ha sido destacado a nivel mundial por presentar altos niveles de avance económico fundamentado en una economía neoliberal que, no obstante, ha impedido que esos logros signifiquen el desarrollo equitativo de su población, lo que ha implicado que diversos organismos internacionales, como la OCDE, manifiesten su preocupación al ser indicado Chile entre uno de los países con mayor desigualdad en el mundo. Esta situación, genera procesos de fragmentación social al interior de la sociedad chilena, que se manifiestan en todos los aspectos de la vida y en especial, en el plano educativo, pues se educa de acuerdo al fragmento social atendido, a través de los diferentes establecimientos educacionales creados para ello y de acuerdo al tipo de financiamiento con el cual estos funcionen. Pese a las notorias diferencias entre un establecimiento y otro, todos son medidos por pruebas estandarizadas que procuran evaluar la calidad de la educación de acuerdo con los parámetros propuestos por la élite dominante. No es de sorprender, entonces, que los resultados reflejen las notorias diferencias entre escuelas, pudiendo señalarse que la calidad educacional y las oportunidades que ella pueda ofrecer no son iguales para todos los niños y jóvenes chilenos, pues se determina por el origen socio-cultural de las familias de los estudiantes. En este estudio, se ha analizado la acción educativa de la escuela principalmente desde la mirada de los profesores, actores fundamentales en el proceso de integrar, por encargo del Estado, a los niños pertenecientes a grupos poblacionales pobres denominados marginales.

En el II capítulo titulado '*Modernidad, Estado, Educación y Exclusión social en América Latina*' se hace una revisión crítica de corte socio-histórico acerca de los aspectos fundamentales que configuran los procesos de exclusión en las sociedades latinoamericanas. Exclusión tanto étnicocultural, político-social como económica. Esta revisión se organiza en tres grandes apartados, que abordan dicha problemática tanto desde la perspectiva de las dinámicas

globalizadoras del Capitalismo, como desde la historia de los procesos independentistas y de construcción de Estado, además, desde los procesos de desarrollo cultural y educativo de las sociedades latinoamericanas y la chilena en particular.

El primer apartado está dedicado a la problemática de la exclusión social a partir de los procesos de globalización económica acentuados a partir de las dos últimas décadas del siglo XX dando cuenta de las implicancias que ha tenido para la sociedad mundial y el impacto específico para América Latina. La primera parte de éste, se centra en precisar el concepto de ‘exclusión’ y fundamentar su elección como categoría base para esta investigación, en oposición al concepto de ‘marginación’. La segunda parte del mismo, analiza las características del nuevo orden del capitalismo global que, apoyado por el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías de la información impacta de manera decisiva en la organización económica de los países, en la división internacional del trabajo y en la relación de ambas con los Estados-nación de las sociedades desarrolladas, deteniéndose específicamente, en las consecuencias que para los países latinoamericanos tiene el nuevo orden global en términos de acentuación de los procesos de exclusión por sobre los ya existentes históricamente.

En el segundo apartado, se hace una revisión de los procesos independentistas en América Latina, centrando el análisis en el proceso de construcción del Estado Chileno, dicho análisis está referido a las tres Constituciones más importantes de la historia estatal chilena: El Estado Oligárquico-liberal de 1833, el Estado Liberal democrático de 1925 y el Estado Neoliberal de 1980, constituyendo cada uno de ellos un sub-apartado. Toda esta revisión deja en evidencia que desde los inicios de la independencia las grandes mayorías de la sociedad chilena fueron excluidas de la participación política y del proceso de construcción de Estado, que quedó reservado a las élites poseedoras del poder social, político, económico y cultural. Finalmente, el tercer apartado, en su primera parte, aborda la problemática de la exclusión cultural y educativa de las sociedades latinoamericanas a partir de una revisión histórica que muestra en un contrapunto, las diferencias de los procesos de desarrollo de la cultura y de los sistemas educativos entre Europa y América Latina. La segunda parte, analiza los planteamientos

generales de las actuales reformas educativas que se llevan a cabo en casi todos los países latinoamericanos desde la década de los 90' del siglo recién pasado, intentando establecer las relaciones entre los cambios propuestos desde la cúpula del sistema al interior de los países y las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, como asimismo, las contradicciones entre los ajustes estructurales realizados por los países latinoamericanos a imposición de los países avanzados, y el aumento sostenido de las desigualdades sociales y económicas, de la brecha científico-tecnológica y el surgimiento de procesos estructurales de exclusión en las últimas décadas (Blanco, 2011, p. 4).

Es pertinente destacar los contenidos del V Capítulo, el cual trata de constituye la parte estructural del Análisis Hermenéutico tendiente a develar el sentido del discurso de los actores entrevistados que conforman las comunidades escolares investigadas, para intentar comprender los modelos relacionales creados por la comunidad de sujetos. Este análisis está organizado a partir de una malla temática resultante de la primera síntesis de contenido de las entrevistas. El capítulo está dividido en cuatro grandes apartados, asociados cada uno de ellos a un actor.

El primer apartado corresponde al análisis de los discursos de los docentes en torno a cuatro ejes temáticos: la Reforma Educacional, Visiones acerca de la comunidad, Sobre las familias y finalmente, la percepción respecto de sus alumnos. De dichos discursos emergen una serie de categorías y subcategorías que van dando contenido y forma al corpus interpretativo. Se destacan algunas categorías emergentes como: 'La comunidad como riesgo' y 'El fracaso escolar está fuera de la escuela.

El segundo apartado está referido al análisis del discurso de los alumnos en relación con cuatro ejes temáticos: la visión sobre sus familias, sobre la importancia de asistir a la escuela, el significado de estar en la escuela y acerca de sus sueños y expectativas futuras. Emergen como categorías relevantes en este apartado: 'La escuela mágica' y 'La escuela living'.

El tercer apartado está dedicado al análisis del discurso de las familias acerca de cuatro ejes temáticos: la visión sobre su comunidad, la importancia de la escuela, las expectativas para sus hijos y una visión acerca de la sociedad. Algunas de las categorías emergentes más importantes de este apartado son: ‘Que los hijos sean alguien en la vida’ y ‘Sociedad injusta.

Finalmente, el cuarto apartado hace referencia al análisis de los discursos de los dirigentes vecinales de la comunidad en relación con cinco ejes temáticos: problemas de la comunidad, formas de organización de la comunidad, logros alcanzados por las organizaciones, visión acerca de la vinculación comunidad-escuela y visión acerca del futuro de los jóvenes de la comunidad.

Luego de los capítulos señalados anteriormente y producto del análisis hermenéutico desarrollado, se presentan las Conclusiones. De ellas, se puede destacar como uno de los hallazgos fundamentales de este estudio, que "La visión estereotipada de los docentes respecto de las comunidades, las familias y sus propios alumnos, configura una acción educativa que deviene en exclusión"(Blanco, 2011, p. 9). Derivado de las conclusiones se plantean algunas recomendaciones que pudieran dar origen a la implementación de mejoras en materia de Formación Inicial de Profesores

Una vez abordados los referentes internacionales de la Educación Indígena, es propicio contextualizar al lector en los avances en Educación Propia Indígena en Colombia. Ello a partir de la revisión del documento **MAKÚ JOGÚKI Ordenamiento Educativo, del Pueblo Indígena Kankuamo** elaborado por el Resguardo Indígena Kankuamo (2008).

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Convenio: Formulación del Proyecto Educativo Comunitario que afiance la Identidad y Autonomía del Pueblo Kankuamo. Contiene la definición de los lineamientos generales, fundamentos y componentes del “Makú Jogúki, Ordenamiento Educativo del pueblo indígena Kankuamo”, discutidos y aprobados en las distintas mesas de trabajo que se han realizado en el marco de la ejecución del proyecto.

Es de destacar que la segunda parte del documento permite establecer algunas relaciones con los objetivos y la temática de la presente propuesta de investigación. La cual aborda los Ejes de la Educación Propia del Pueblo Kankuamo, que son: territorialidad, identidad cultural, autodeterminación, flexibilidad, lúdica, así mismo las dimensiones: consulta tradicional, participación, investigación, análisis-reflexión, comunicación, cualificación, interculturalidad. En este apartado se describen los Componentes de la Educación Propia del Pueblo Kankuamo:

- Componente ley de origen: abordando lo siguiente concepto, principios, fundamentos y enseñanza de la Ley de Origen, tradición oral, articulación de saberes ancestrales y espacios tradicionales con la escuela, recomendaciones a docentes-practica pedagógica y otros.
- componente organización: abordando lo siguiente diagnóstico, expectativas, Gobierno educativo, Ley de Origen, Manuel de Convivencia, derechos y deberes, Órganos de la Institución Educativa y otros.
- componente pedagógico: abordando diagnóstico, expectativas, enfoque metodológico, estrategias pedagógicas, investigación propia en el plan de estudios, ejes, áreas, asignaturas, ciclos, modalidades, énfasis, calendario, servicios educativos y otros.
- Componente interacción comunitaria

La construcción del MAKÚ JOGÚKI-OEK, es la respuesta a los mandatos del tercer congreso kankuamo y ejecución del modelo de ordenamiento territorial, este documento se realizó mediante la reflexión colectiva, teniendo en cuenta los fundamentos de la Ley de Origen, los espacios naturales de socialización del saber y acogiendo los mecanismos de consulta y concertación internos de acuerdo a la estructura organizativa, para lo cual se desarrollaron las siguientes etapas:

En la primera etapa se realizó consulta al *Zhatukwa* a través de los Mamos y mayores para determinar las bases y orientaciones espirituales, a partir de la definición de los ejes, dimensiones y componentes identificados. En la segunda etapa, se presentaron los lineamientos y

fundamentos del Ordenamiento Educativo al pueblo indígena Kankuamo, teniendo en cuenta: Ejes, dimensiones, componentes y la orientación de los Mamos y Mayores.

El Ordenamiento se elaboró a partir de la concertación y en el desarrollo de los cuatro componentes: Ley de Origen, Organizativo, Pedagógico e Interacción Comunitaria. En esta etapa se establecieron mesas de discusión y análisis en cada una de las comunidades del resguardo, exposición y discusión en cada unidad Educativa y establecimiento de acuerdos y conclusiones en mesas generales para cada componente. Finalmente se socializó el cuerpo completo de decisiones y se ratificó Makú Jogúki Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo en el espacio de La Asamblea General.

El objetivo general de éste documento es fortalecer una educación propia que garantice la integridad y la permanencia cultural y territorial del pueblo Indígena kankuamo. Para de modo específico, garantizar la permanencia cultural, el desarrollo propio y el mejoramiento de la calidad de vida del Pueblo Indígena Kankuamo a través de los escenarios de formación educativa. Así como, afianzar la concepción integral de Naturaleza del pueblo indígena kankuamo. Para desarrollar los ejes, dimensiones y componentes de la educación propia a través de un proceso colectivo y de fortalecimiento del gobierno propio del Pueblo Indígena Kankuamo.

De este documento se resalta que la educación propia se fundamenta en la espiritualidad profunda, donde el hombre es parte de la naturaleza que le indica la función y razón de ser de su existencia en el planeta tierra: su misión de conocer, cuidar, respetar, proteger y defender a la “madre tierra”, manteniendo el equilibrio armónico del universo y la comunidad humana. Esta educación es integral, pues atraviesa todos los ámbitos de la vida en la cultura; es colectiva, por lo tanto se inicia desde antes de nacer el niño y va mucho más allá de la muerte, y es orientada por las autoridades tradicionales y los sabios, depositarios de los conocimientos y saberes milenarios de nuestra cultura.

El Pueblo Kankuamo concibe la educación propia en el orden único de la naturaleza, donde todos los seres se rigen por los mismos principios espirituales y materiales. En esta educación se forman personas a partir de la pedagogía del consejo transmitido por los sabios y abuelos, que enseñan a toda la comunidad con su ejemplo, con los rituales (pagamentos, ayunos y otros) y con la palabra. Se educa permanentemente en espacios tradicionales, sitios sagrados y también en los actos cotidianos: cantando, hablando, llorando, riendo, danzando, jugando, trabajando, bañándose, comiendo y poporiando; por eso la educación propia no es la del sistema escolar actual, ni el aula es su lugar apropiado. Tal como se ha referido a partir de las investigaciones anteriores, son varios los retos de esta apuesta educativa.

Para el pueblo indígena Kankuamo la educación propia es aquella en que se da cumplimiento a la Ley de Origen y en la que se acude a la tradición oral, la memoria, la familia, la comunidad y el trabajo colectivo. Implica todo aquello que se aprende cuando se está atento a la naturaleza misma, unido a los conocimientos y dones de las personas que dan buen uso a su sabiduría y a su inteligencia; así, consolida una formación integral soportada en valores como el respeto por la naturaleza, por la comunidad, por la tradición y por la propia persona.

En la Educación Propia se expresa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñar es tejer el pensamiento, pensando cada puntada, comenzando por el *chipire* para construir la historia propia que apunta a fortalecer la identidad cultural del pueblo indígena Kankuamo; siguiendo con las vueltas de colores que encarnan las normas propias de la familia y la autonomía que tiene el pueblo para decidir en armonía y equilibrio; cerrando el *buchike* con la fortaleza de puntadas que se originan en el conocimiento del principio espiritual de las cosas, y dándole soporte y manejo con la *gasa*, desde la responsabilidad de la comunidad para contener los valores ancestrales de lo que corresponde para defenderse, ordenar, educar y garantizar la permanencia de nuestro pueblo, en cumplimiento de los mandatos de la Ley de Origen.

La enseñanza es responsabilidad de toda la comunidad en cuanto a la orientación e investigación de nuestros ancestros, para conocer el significado de la naturaleza; se refiere a los

contenidos y a las concepciones propias de la enseñanza-aprendizaje en el transcurso de la vida cotidiana y ritual.

A pesar de la profundidad de esta concepción, la educación que hasta hoy recibe el pueblo indígena kankuamo se fundamenta en un proceso escolar basado en estándares y competencias, en conocimientos de información y no en el pensar y reflexionar. Está regida por los lineamientos nacionales y es impuesta; en ella se dan conocimientos de segundo nivel, es decir que no se adquieren mediante la observación y la experiencia directa en la naturaleza y el entorno. En la educación actual se educa para preparar a los jóvenes a competir en el mercado y no para defender la cultura y nuestra tradición; se imparte a través de pedagogías educativas que no articulan lo tradicional, se evalúa por rendimientos académicos de los estudiantes y no se tiene en cuenta la falta de preparación de algunos docentes ni su desempeño como personas.

La escuela educa bajo conceptos de afuera, todo el conocimiento es de referencia y está escrito, es la occidental. Pero esta escuela es parte de la vida del Kankuamo de hoy, y consideramos que debe transformarse articulándola a los valores de nuestra cultura, es decir, que todas las áreas del conocimiento estén relacionadas con lo propio y que se desarrollen asignaturas específicas de nuestra cultura. Antes no había necesidad de escribir, todo se basaba en el pensamiento, en lo natural, en el consejo y en la transmisión oral cotidiana y ritual; actualmente todo es tecnología y avances científicos y consideramos que se debe tener un pensamiento consolidado en lo propio para acceder a ellos.

En esta aproximación al Estado del Arte de la Educación Propia del Pueblo Zenú, se destacan las siguientes investigaciones aplicadas a la educación.

El documento **Ajuste al Modelo Pedagógico Sentir y Pensar Zenú, un trenzado de nuestra educación** elaborado por el Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú (2013a), es resultado de un proceso de diagnóstico, discusión y análisis de los aprendizajes alcanzados por

los entes comunitarios y comités municipales de educación propia a través del trabajo conjunto entre los siete municipios pilotos del Sistema Educativo Indígena Propio del Pueblo Zenú.

El primer capítulo da cuenta de la relación de principios y concepciones que fundamentan la construcción del Modelo Pedagógico y el resto de sus componentes. El segundo Capítulo ofrece una reflexión y análisis sobre las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, haciendo una descripción de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas en las prácticas pedagógicas de los docentes para la implementación del Modelo Pedagógico Propio e Intercultural. Así mismo se delimitan las estrategias didácticas implementadas por los maestros (as), se abordan reflexiones sobre los principios de formación, el enfoque pedagógico y pan de estudios.

El tercer capítulo da cuenta de la integración y construcción de saberes donde se explícita la investigación como enfoque y herramienta pedagógica, donde a partir de las necesidades, problemáticas e intereses tanto de docentes como de estudiantes, padres de familia, autoridades tradicionales y comunidad en general, se plasma la realidad del contexto y las propuestas para construir conocimiento. En el cuarto capítulo se aborda el enfoque y lineamientos estructuran el proceso de construcción e implementación del currículo.

Así mismo, otro documento que contribuye a la aproximación temática es **Trenzando nuestra Educación desde lo trasegado y lo construido**, documento elaborado por el Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú (2013b). Es una contribución preliminar de Lineamientos Curriculares al Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Zenú. Este documento pretender es un insumo para reflexionar sobre el tipo de educación que la comunidad indígena Zenú desea, su finalidad consiste en orientar los procesos de construcción del Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Zenú mediante la comprensión de tres componentes:

- Componente de Fundamentación: este componente hace referencia al fundamento legal de la educación propia e intercultural y su conceptualización.

- Componente Pedagógico: Contempla los principios generales de la Educación Propia e Intercultural, objetivos, principios, enfoque pedagógico y se analizan algunas posibilidades de la investigación como estrategia metodológica.
- Componente administrativo y de gestión: dirigido a orientar la organización, compromete a instituciones comunitarias, políticas y escolares.

A continuación, los aportes de tres investigaciones aplicadas a la educación indígena propia del Pueblo Zenú.

La investigación **Orientando a los estudiantes del 6° grado de la Institución Educativa Rural Buenavista del Municipio de Sincelejo al Sentir y Pensar Zenú** (Merlano, et. al., 2012) demuestra –a partir de una muestra de la población- que la escuela además de su rol académico cumple otro rol en tanto espacio colectivo para la preservación de la identidad cultural. Desde las distintas áreas del saber se pueden articular contenidos temáticos con los saberes ancestrales del Pueblo Zenú.

El objetivo general de ésta investigación, fue identificar cuáles son las tradiciones ancestrales que caracterizan la cultura y comunidad de la etnia Zenú, particularmente lo relacionado con las artesanías para conducir a los estudiantes de sexto grado de la Institución, hacia el sentir y pensar propio de sus tradiciones ancestrales. Teniendo en cuenta que a esta edad poseen la edad adecuada para incentivar en ellos la preservación de los valores culturales. Lo anterior en aras de responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo se orienta a los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Rural Buenavista del municipio de Sincelejo, al sentir y pensar propio de la etnia Zenú, partiendo de un proceso formativo centrado en los saberes ancestrales que la caracteriza, a través de las Ciencias Naturales?.

Esta investigación es de enfoque cualitativo, las técnicas implementadas fueron: Observación directa, aplicación de un Instrumento para diagnóstico de pre saberes con respecto al pensar y sentir Zenú, actividades de comprensión, charlas y talleres. Con los estudiantes se

observó y experimentó cada paso requerido para la tintura y preparación del trenzado de la caña flecha, desde el mismo sitio de plantación, hasta el momento de comenzar a elaborar la artesanía y concluir el producto. Se desarrollaron una serie de actividades para dar a conocer a los estudiantes y padres de familia el proceso que se lleva a cabo para tal fin, recogida, tintura, trenzado y elaboración de algunas artesanías con caña flecha, actividades que se efectuaron en forma participativa y dinámica, por parte, tanto del equipo de trabajo como los estudiantes; y se concluyó la investigación, aportando conclusiones y recomendaciones para continuar con el proceso a nivel institucional.

En esta investigación se posiciona el siguiente argumento: los estudiantes se verán beneficiados en alto grado, porque tendrán la oportunidad de aprender desde la institución educativa los saberes ancestrales, desde luego que sin dejar de lado las áreas del saber correspondientes al currículo educativo. En contexto educativo Indígena los maestros deben conocer e implementar elementos pedagógicos que faciliten su labor con los niños y niñas de la etnia Zenú y al mismo tiempo, orienten el fortalecimiento y la formación de competencias y conocimientos relacionados a la etnia Zenú.

Por medio de observación directa y dialogo interinstitucional con docentes, estudiantes y padres de familia, se pudo determinar que en los actuales momentos existe preocupación por el hecho de que hay poca motivación en los estudiantes por preservar aspectos relacionados con el sentir Zenú en cuanto a la elaboración de artesanías propias de esta etnia, como el sombrero vueltaio, y otros elaborados a partir de la caña flecha. A partir del reconocimiento de la débil apropiación cultural de los usos y costumbres del Pueblo Zenú entre los estudiantes de sexto grado de la Institución, se implementaron estrategias para promover el fortalecimiento de la identidad cultural y el pensar y sentir Zenú, en especial mediante la valoración de las artesanías.

Los objetivos alcanzados fueron: Determinar las estrategias pedagógicas y culturales para la orientación del conocimiento y aprendizaje ancestral de la cultura Zenú en ciencias naturales. Promover en la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Buenavista el interés

permanente para el sostenimiento de las costumbres y tradiciones propias de su cultura ancestral. Fomentar estrategias para la enseñanza ancestral a través de la participación de los estudiantes. Valorar los patrones culturales propios de la etnia Zenú del corregimiento de Buenavista de Sincelejo para conducir a los estudiantes a un conocimiento acerca de ellos.

Se logró una toma de conciencia acerca de la importancia del sentir y Pensar Zenú, especialmente con el uso de la caña flecha para la elaboración de artesanías. Los estudiantes junto a sus padres y madres de familia respondieron de acuerdo a lo esperado por el equipo de trabajo, a las actividades programadas durante el desarrollo del proyecto. Se pudo establecer las necesidades y los deseos de los estudiantes que conforman el proyecto, con el fin de inducirlos a valorar el sentir y pensar propio de sus ancestros; al mismo tiempo que al conocer la manera como se pueden generar microempresas en el campo de las artesanías propias de su cultura Zenú. Se contó con los aportes de personas expertas en los temas que se pretendieron desarrollar, es decir, lo relacionado con el proceso que debe efectuarse con la caña flecha para elaborar las artesanías, y la creación de microempresas para su comercialización en un futuro próximo. Se dio a conocer los aspectos relevantes del sector micro empresarial, su composición, los requisitos para conformarla, las entidades encargadas de prestarle apoyo y otros que las asistentes comprendieron muy bien. Se elaboraron artesanías con mucha creatividad, diseñaron collares y elaboraron mochilas y otros artículos en caña de flecha. Se expusieron sus creaciones en la Institución y pudieron darse cuenta de que estar integrados en una microempresa puede mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias. De igual manera se conformó un herbario con las plantas propias para la fabricación de artesanías.

Uno de los aportes de la investigación **Currículo, Saberes Ancestrales y Enseñanza de las Ciencias en el Contexto de la Etnia Zenú en la Institución Educativa Buenavista, Municipio de Sincelejo** (Pantoja y Yurley, 2013) es la demostración de flexibilización de los diseños curriculares y su apertura a las enormes posibilidades que ofrece el contexto natural, social y cultural, para el desarrollo de procesos educativos significativos y con pertinencia a los y las estudiantes. Siendo éste uno de los retos que enfrenta hoy día la institucionalidad escolar. A

partir del análisis e interpretación del contexto de la etnia Zenú del corregimiento de Buenavista (Sincelejo) y de la revisión de diversos estudios sobre etnoeducación durante el proceso de ésta investigación se construyó un currículo para la enseñanza de las ciencias naturales en el contexto de la etnia Zenú y reconociendo sus saberes ancestrales.

Esta investigación, fue concebida bajo los criterios de la investigación etnográfica, de enfoque cualitativo. Obteniéndose descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Se implementaron técnicas para recolectar información como Observación directa, entrevista a los adultos mayores, docentes, dirigentes comunitarios e indígenas, revisión de documentos históricos, análisis situacional, matriz de contrastación, revisión de los PEI institucionales.

Al finalizar el producto de la investigación, se cumplieron los objetivos trazados: Identificar la cosmovisión de la etnia Zenú y los saberes ancestrales de las ciencias naturales y su génesis, determinar el modelo curricular y la interculturalidad de las instituciones educativas de la población Zenú para el desarrollo escolar de los estudiantes, contrastar el desarrollo curricular de las instituciones educativas de la población Zenú desde los principios y teorías de las ciencias naturales para formular un currículo emergente en la enseñanza de las ciencias naturales desde el contexto, valorar el estudio de los saberes ancestrales como identidad cultural y base para el desarrollo del currículo sobre las ciencias naturales. En esta investigación se especifica que, el currículo se trabajará sobre un modelo pedagógico integrado e intercultural -que responda a las necesidades de la comunidad de Buenavista especialmente las encontradas en la institución educativa del corregimiento-, enmarcado este en un Sistema de Educación Indígena Propio.

Así mismo, interesa resaltar la investigación **El cuento tradicional de la etnia Zenú como estrategia pedagógica para el desarrollo de la expresión oral de los niños de grado segundo-cinco del Centro Educativo Rural los Vidales de Tuchín Córdoba** (Carvajal, et. al. , 2013), en la cual se desataca la pertinencia cultural de los procesos de educación como fundamento del aprendizaje significativo.

La investigación se desarrolló mediante metodología etnográfica, lo cual permitió visualizar con mayor claridad la imagen de vida, del que hacer y la cultura en el contexto, así mismo la reflexión sobre la realidad, se implementaron las técnicas de observación directa y encuestas. Por el carácter cualitativo, descriptivo de la investigación, las observaciones realizadas facilitaron la descripción de situaciones y datos desde “adentro”, es decir desde una perspectiva *emic*, abordándolos problemas al interior del aula del modo inductivo, pues a partir de los hechos concretos se proyectaron conclusiones generales. Para ello se tomó como base teorías de aprendizaje significativo destacando que a partir de la interiorización el niño no solo comprende el mundo de su comunidad, sino que también va a ayudar a transmitir y conservar su transformación.

Para detectar las dificultades de expresión oral de los estudiantes se realizó una actividad: contar adivinanzas tradicionales o autóctonas. Además se aplicó una encuesta con el propósito de conocer las percepciones que tienen los estudiantes a cerca de sí mismos y en relación a sus temores al momento de enfrentar actividades en público. Durante la realización de estas actividades en el área de lengua castellana, se diagnosticó que el proceso de oralidad de los estudiantes del grado 2º- 05 del Centro Educativo Rural los Vidales, es muy deficiente, debido a las dificultades de expresión verbal (gestos, mirada, tono, intensidad, ritmo) y la poca coherencia de sus expresiones lexicales, demostrando temor, inseguridad y pena, lo cual es un argumento para su débil habilidad comunicativa. Esta problemática es desencadenada por múltiples factores, entre ellos la falta de acompañamiento de los padres a los estudiantes (en razón del analfabetismo imperante en el contexto) y por otras situaciones relacionadas con los entes educativos, esta situación se evidencia en los resultados de las pruebas internas y externas en la Institución.

Ante la situación diagnosticada, las investigadoras aplicaron estrategias para la puesta en práctica de la expresión oral. De allí, la validación del *cuento tradicional de la etnia Zenú como herramienta pedagógica para el desarrollo de la expresión oral de los niños de grado segundo cinco del Centro Educativo Rural los Vidales (Tierraltica) de Tuchín Córdoba*. Partiendo de la

consideración del cuento tradicional como evento que incide en la apropiación del conocimiento, un espacio en el cual los niños se pueden compenetrar fácilmente porque parte del reconocimiento de su entorno y con significancia expresan su punto de vista del tema a tratar.

La respuesta a la pregunta de investigación ¿De qué manera la narración de cuentos tradicionales de la etnia Zenú fortalece la expresión oral en los niños del grado segundo (2°) grupo cinco (5) del Centro Educativo Rural los Vidales (Tierraltica) del Municipio de Tuchín Córdoba? Es, en resumidas cuentas, el cuento tradicional de la cultura Zenú es una importante estrategia pedagógica para el desarrollo de la expresión oral en los niños desde temprana edad, puesto que a través de esta no sólo se rescata y resalta el valor ancestral mediante las narraciones sino que por el vínculo cultural al contexto los niños adquieren mayor fluidez comunicativa dentro y fuera del aula escolar.

Además de la anterior estrategia, en esta investigación se integraron actividades entre padres e hijos en el marco de la estrategia **Recuento de los cuentos narrados por las sabedoras y cuenta tu cuento**, para el fortalecimiento de los vínculos y facilitar la expresión oral de ideas y pensamientos ante situaciones problemáticas. Ello aprovechando los recursos disponibles en el Centro Educativo (planta física). Se cumplieron a cabalidad, los objetivos trazados: Identificar los factores que inciden en la poca habilidad comunicativa (oralidad). Diseñar actividades relacionadas con el uso de la expresión oral mediante cuentos tradicionales propiciando espacios comunicativos desde sus propias vivencias. Aplicar la narración otorgada por sabedores de la etnia Zenú como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del discurso oral. Evaluar los resultados de la estrategia aplicada al contrastarlos con los del diagnóstico.

Mediante la actividad de lectura del Cuento *El viento zeta* se logró motivar a los estudiantes a escuchar y analizar para explorar su pre saberes y despertar el interés por conocer hechos ancestrales de entorno. Se evidencio que los estudiantes participantes demostraron progreso en el manejo de la voz, un mayor contacto visual, postura más adecuada y la pérdida del temor ante el escenario. La implementación de este proyecto investigativo fue de mucha ayuda para los estudiantes puesto que al llegar a la sexta actividad los niños demostraban motivación para hablar y decir todo lo que pensaban al punto de pedir la palabra al mismo

tiempo, todos querían leer su propio cuento. Los docentes, padres de familia y comunidad manifestaron su pena satisfacción por la aplicación de esta estrategia en la comunidad.

Con base en lo anterior, se concluye en esta investigación que:

- Los centros de formación escolar se constituyen en los lugares propicios donde se fundamentan los procesos de enseñanza aprendizaje y su punto de proyección son el interés y la necesidad tanto individual como colectiva de la comunidad a la que se educa.
- Los centros de formación escolar se convierten en los espacios donde converge y se potencializa el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico y las propuestas innovadoras de la didáctica del conocimiento social y cultural.
- El cuento tradicional como estrategia pedagógica para desarrollar la expresión oral se convierte en centro de interés para los estudiantes objeto de estudio, porque satisface sus necesidades por conocer las nuevas estructuras literarias y les permite decodificar el mensaje implícito en ellas.
- La rutina pedagógica desarrollada en esta investigación arrojó resultados satisfactorios, promoviendo la habilidad comunicativa.
- Los textos narrativos propician intereses y satisfacciones individuales y colectivas durante su exploración y escudriñamiento.

### **4.3. Marco Legal**

La Comisión Nacional del Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI, 2009), destaca que desde los años setenta del siglo pasado, se consolidó en Colombia un movimiento indígena que se inició de manera organizada con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, en febrero de 1971, y otros que progresivamente fueron construyendo sus propios procesos político-organizativos, ya en 1982 se conformó la

Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC la cual perdura hasta nuestros días y es integrada por el Pueblo Zenú. A partir de la Gestión de estos órganos la educación fue visibilizada como uno de los componentes principales de las distintas organizaciones nacientes, de tal manera que paulatinamente fueron creando programas para dinamizar y revitalizar las culturas a partir de la Educación; es así como el CRIC en 1978, creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural y que desde entonces no ha dejado de funcionar en cumplimiento de sus objetivos.

Es desde los años 90, que el tema de la diversidad cultural ha sido objeto tanto de reformas constitucionales, como de diseño de políticas públicas y reformas educativas en América Latina. Al punto, de ser eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Durante el periodo comprendido entre 1900 y 1960 la educación se llevaba a cabo bajo la tutela de iglesia, la cual obliteraba la riqueza cultural de los pueblos. Esta educación impidió que se hablara en lengua indígena (ello incidió en la transformación y/o pérdida de lenguas vernáculas, entre ellas la lengua Zenú) y legitimó directrices para un reordenamiento social, extendiendo la “civilización” y la “nacionalidad” hacia los “salvajes indios”.

La educación en Colombia ha tenido que enfrenar el gran reto, entre otros, de responder a la complejidad de la Diversidad étnica. Es por ello que, desde 1976 el Ministerio de Educación Nacional, MEN, ha venido adoptando medidas para la educación de grupos étnicos del país como parte de la política educativa del Estado (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, CMRPZ, 2013a:11). Al respecto el artículo 68 de la Constitución Política Nacional de 1991 señala que “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. Se ha venido discutiendo la propuesta etnoeducativa en diferentes instancias, la cual ha sido sometida a un proceso de mejoramiento continuo. Al punto del reconocimiento del derecho de los Pueblos indígenas a tener un Sistema Educativo indígena Propio SEIP, por parte del Estado colombiano.

La visibilización de la pedagogía indígena es cada vez más tangible. Los pioneros en política etnoeducativa con enfoque hacia la educación bilingüe e intercultural en Iberoamérica son: Perú, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia. (Universidad Simón Bolívar, 2008: 46). Al respecto Colombia, ha logrado el desarrollo de un marco normativo importante, que adquirió firmeza a partir de la Constitución Política de 1991. Sin embargo, sus antecedentes pueden referirse a partir del Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (adoptado en Colombia mediante Ley 21 de 1991), el cual reconoció por vez primera en un ordenamiento internacional, el aporte de los pueblos indígenas a la conveniencia social y armonía con el medio ambiente, en su artículo 27° señala:

1. Los programas y servicios de educación destinados a los Pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados para tal fin.

Así mismo, y posteriormente, el 12 de Septiembre de 2007 tras la expedición de la ONU de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se relacionaron los estándares mínimos de derechos de los cuales son sujetos los pueblos indígenas, artículo 14:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los Pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma

La adopción de la Constitución Política de Colombia 1991, ha significado reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural, posibilitando el reconocimiento del derecho fundamental de los Pueblos Indígenas a tener una educación que respete y desarrolle su identidad cultural (Artículo 68, C.P. 1991). Ello se refleja en la Ley General de Educación (Capítulo II, artículos 55 al 63), la cual creó el marco de referencia legal para el desarrollo de la Etnoeducación en Colombia y en el Decreto 804 de 1995 el cual definió y caracterizó a la Etnoeducación. Definiendo la educación para grupos étnicos como aquella que se ofrece a comunidades que integran la nacionalidad y poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos, ésta educación tiene que estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

En Colombia mediante la Etnoeducación se han apoyado proyectos puntuales de adecuación de la educación en varias comunidades indígenas del país y de formulación y ajustes al proyecto educativo Comunitario PEC. La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú CMRPZ, 2013, p.13), ha definido el Proyecto Educativo Comunitario PEC como una estrategia que contribuye al desarrollo del plan de Vida de cada Pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia Recoge y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, entre otras. Así mismo se han realizado ajustes y reformulación de currículos educativos. Sin embargo se evidenciaba ya la necesidad de formular una política

estructural a nivel nacional. Es por ello, que se consolida el Sistema Educativo indígena Propio SEIP orientado a la atención educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia, el cual se desarrolla a través de cuatro componentes: de fundamentación político-organizativo, Pedagógico y Administrativo y de gestión. Este sistema educativo se ajusta al cumplimiento de lo dispuesto en la ley 21 de 1991:

1. Que responda a las necesidades y particularidades de dichos pueblos.
2. Que abarque su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores, aspiraciones sociales, económicas y culturales.
3. Que en su ejecución, permita la participación de las respectivas comunidades.

El recién sancionado Decreto 1953 de Octubre de 2014 es hoy la *punta del iceberg* del Marco jurídico del SEIP. El cual siendo construido participativamente con los pueblos indígenas, crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los territorios indígenas respecto de la administración de los sistemas propios (de educación y salud) de los pueblos indígenas hasta que el congreso expida la Ley de que trata el artículo 329 de la Constitución política. Con fundamento en el artículo 56 transitorio de la Constitución Política. Pues jurisprudencialmente la Corte Constitucional en las Sentencias C-544 de 1992 y C-370 de 2000 ha considerado que la razón de ser de un artículo transitorio es permitir el tránsito de legislación y facilitar la implementación de las nuevas disposiciones constitucionales.

El Decreto 1953 de Octubre de 2014 establece las funciones, los mecanismos de financiación, control y vigilancia, así como el fortalecimiento de la jurisdicción especial indígena; con el fin de reconocer, respetar y garantizar el ejercicio y goce de los derechos fundamentales de los Pueblo Indígenas al territorio, autonomía, gobierno propio, libre determinación, educación indígena propia, salud propia, y al agua potable y saneamiento básico, en el marco constitucional de respeto y protección de la diversidad étnica y cultural. Éste Decreto dispone las condiciones generales con sujeción a las cuales los Territorios Indígenas ejercerán las funciones públicas que les son atribuidas, y administrarán y ejecutarán los recursos dispuestos para su financiación (Artículo 1). Así mismo reconoce a los territorios Indígenas su condición de

organización político-administrativa de carácter especial que les permite el ejercicio de las competencias y funciones públicas establecidas en el presente Decreto, a través de sus autoridades propias (Artículo 2). Lo cual, no implica un reconocimiento ni un desconocimiento de derechos de propiedad colectiva o individual sobre la tierra (Artículo 3).

El fundamento legal del presente tema de investigación *Sistema Educativo Indígena Propio del pueblo Zenú* está consolidado en primera instancia, en el Derecho Propio, Ley de Origen y Ley de Gobierno Propio del Pueblo Zenú. Las disposiciones legales que fundamentan el Sistema Educativo Indígena propio de Pueblo Indígenas de Colombia se sustentan a partir del Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (adoptado en Colombia mediante Ley 21 de 1991), en el cual se reconoce por vez primera en un ordenamiento internacional, el aporte de los pueblos indígenas a la conveniencia social y armonía con el medio ambiente. Así mismo, el 12 de Septiembre de 2007 la ONU expidió la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en este importante instrumento se relacionan los estándares mínimos de derechos de los cuales son sujetos los pueblos indígenas. La Ley General de Educación en su Capítulo II, artículos 55 al 63, creó el marco de referencia legal para el desarrollo de la Etnoeducación en Colombia y de manera particular el Decreto 804 de 1995 el cual define y caracteriza a la Etnoeducación. El Decreto 1860 de 1994, presentan aspectos legales para desarrollar el Proyecto Educativo Institucional: con el fin de lograr la formación integral del educando cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un proyecto Educativo Institucional, en este sentido el Decreto 804 de 1995 va perfilando la realización de los Planes Educativos indígenas, Negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender a ésta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias prevista en la Ley 60 de 1993.

Adicional a éste robusto cuerpo normativo se agrega la Sentencia C-208 de 2007 que declaró inaplicable el Decreto 1278 de 2002 en los establecimientos educativos que atienden población indígena para la vinculación de los docentes y definió la necesidad de crear una normatividad de carácter especial que regulara de forma integral el tema de la educación para los

Pueblos indígenas. Decreto 2500 de 2010 por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades indígenas y organizaciones indígenas en el marco de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP.

Por lo anterior, los Pueblos Indígenas en Colombia tienen derecho, como sujetos colectivos, a una educación propia cuyo núcleo esencial tiene tres componentes:

1. La potestad como pueblos a crear sus propios sistemas educativos con estructuras que se adecuen a sus culturas e instituciones propias
2. La potestad de asumir la administración de sus sistemas educativos propios y la obligación para el Estado de establecer mecanismos concertados para entregar la administración de la educación a las autoridades tradicionales de los territorios Indígenas cuando estos decidan hacerlo
3. La Obligación el estado de financiar los sistemas educativos que creen los Pueblos Indígenas desde su derecho a la autodeterminación y el autogobierno.

El Plan Nacional de Desarrollo Todos por un Nuevo País 2014-2018, sancionado mediante Ley 1573 de 2015, en el capítulo IV *Colombia la más educada*, manifiesta que en desarrollo de los acuerdos con las organizaciones de los pueblos indígenas se ha expedido el Decreto 1953 de 2014, en el cual se incluye el título III: “Sobre la administración del Sistema Educativo Propio Indígena (SEIP)”. En este sentido, el Gobierno se compromete a realizar las acciones necesarias para la socialización, estructuración administrativa e implementación de sus disposiciones. Procurando la articulación entre la oferta educativa del Estado y la propuesta del Sistema Indígena de Educación Propio, SEIP.

#### 4.4 Marco Teórico

"Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera; el no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe reconfigurar responsablemente"  
(Freire, 2008, Prólogo)

Es necesario leer el mundo críticamente e intervenir en la reinvención de la sociedad considerando la dupla política-pedagogía y pedagogía- política. La cual, en el contexto actual latinoamericano es, más complejo de lo que se puede pensar, ante racismos solapados y estrategias opositadas -cada vez más sofisticadas- de continua manipulación, cooptación y subversión. Frente a esto, y en correspondencia a la dupla mencionada anteriormente, surge una perspectiva crítica de la interculturalidad, la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la de-colonialidad (Walsh, 2009: 1-2).

Es decir, a pesar del giro que se ha dado nuestra realidad latinoamericana está constituida por un multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional, que fortalecen las estructuras sociales establecidas y su *matriz colonial*, como dispositivos de poder. La *matriz colonial* se entiende en relación a cuatro dimensiones; Colonialidad del Poder (Asociada a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo, estableciendo y fijando una jerarquía), Colonialidad del Ser (La supuesta superioridad “natural” como patrón de poder mundial, así las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno que justifican la superioridad e inferioridad, –razón y no razón, humanización y deshumanización), Colonialidad del Saber (supone el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento) y Colonialidad cosmogónica (La distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no modernas, “primitivas”, y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende

socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana.).

La dupla modernidad-colonialidad históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinación y el control dentro del sistema-mundo capitalista. Teniendo en cuenta que, más de desvanecerse, la colonialidad del poder en los últimos años ha estado en pleno proceso de re-acomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y las necesidades del mercado; he allí la “re-colonialidad”. .Es necesario pensar en un actuar pedagógico fundamentados en la humanización y descolonización; es decir, en el re-existir y re-vivir como procesos de re-creación (Walsh, 2009).

De esta manera, Walsh (2009) propone pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero y siguiendo Fanon, pedagogías que permiten un “pensar desde” la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma. Son estas pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la humanización individual y colectiva, y la liberación. La segunda vertiente parte de la noción de pedagogías de “pensar con”. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad. Son estas pedagogías o apuestas pedagógicas que se dirigen hacia la liberación de estas cadenas aún en las mentes, y hacia la re-existencia en un designio de “buen vivir” y “con-vivir” donde realmente quepan todos. (Walsh, 2009, p. 25).

La pedagogía crítica se inserta en las corrientes pedagógicas y significa un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas. Para la pedagogía actual resulta necesario,

además, incentivar aprendizajes creativos, transformadores e innovadores, que son clave en una formación integral ante las demandas profesionales que exige la vida contemporánea, completamente informatizada, globalizada y capitalizada. La pedagogía no debe descuidar, en ninguno de los niveles de enseñanza, la formación de valores morales, éticos, políticos y espirituales, que con seguridad son los que asegurarán el compromiso de las nuevas generaciones con las transformaciones sociales más justas y equitativas en los diferentes ámbitos sociales, económicos y políticos que demanda la complejidad del mundo actual. La nueva pedagogía crítica, renovada y profundamente humanista, debe considerar que constituye como nunca antes un instrumento para el cambio social latinoamericano. Por su parte, la escuela se erige como espacio estructural e institucional de las sociedades para reproducir su ideología y ejercer el poder (Brito, 2008, p. 29,30).

Una nueva pedagogía enraizada en la vida de los grupos humanos, a partir de ellos y con ellos, será un continuo *retornar reflexivo* hacia sus propios caminos de liberación (Freire, 2008, p. 70). La existencia humana, no puede ser muda, silenciosa, existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo, los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Es necesario que los que así se encuentran negados del derecho primordial de decir la palabra reconquisten ese derecho prohibiendo que continúen este asalto deshumanizante, por ello el diálogo es una exigencia existencia y no puede ser entendido como mero acto (Freire, 2008, p. 71).

El dialogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, es precisamente esto lo que debe posibilitar la pedagogía. El diálogo es un acto creador, es así como no hay dialogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. Siendo el amor fundamento del dialogo es también dialogo. Solamente con la supresión de la situación supresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía (Freire, 2008, p. 72,73).

Entendiendo esto, el diálogo de saberes deberá ocupar un lugar importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que crea las condiciones para el relacionamiento horizontal de los sujetos. Siendo pertinente, más aún, en el proceso de reivindicación de derechos

educativos de grupos étnicos en el país. Así mismo, éste posicionamiento de los sujetos parte del reconocimiento de las epistemologías propias y locales. Es allí cuando el enfoque Epistemologías del Sur aporta los elementos para la comprensión de ésta discusión.

La Epistemología del sur es la búsqueda de visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, los pueblos y grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el capitalismo global. El Sur es pues usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y capitalismo, pues el proyecto colonial continua hoy bajo nuevas formas. Éste es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, contiene en sí mismo no solo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y el capitalismo global, tales prácticas constituyen el sur imperial. La epistemología del sur apunta a prácticas de conocimiento que puedan intensificar la voluntad de transformación social (De Sousa Santos, 2009, p. 12, 13).

El modelo de racionalidad que preside la ciencia moderna se constituyó a partir de la revolución científica del siglo XVI y fue desarrollado en los siglos siguientes básicamente en el dominio de las ciencias naturales, es solo en el siglo XIX cuando este modelo de racionalidad se extiende a las emergentes ciencias sociales. A partir de entonces puede hablarse de un modelo global de racionalidad científica que admite variedad interna pero que se distingue y defiende, por vía de fronteras palpables y ostensiblemente vigiladas. Siendo un modelo global la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas (De Sousa Santos, 2009, p. 21).

Esta nueva visión del mundo y de la vida reconduce a dos distinciones fundamentales, por un lado entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común y por el otro entre naturaleza y persona humana. Al contrario de la ciencia aristotélica la ciencia moderna desconfía sistemáticamente de las evidencias de nuestra experiencia inmediata. La naturaleza es tan sólo extensión y movimiento, es pasiva, eterna y reversible, mecanismos cuyos elementos se pueden desmontar y después relacionar bajo la forma de leyes sin tener otra cualidad o dignidad que nos impida revelar sus misterio, apunta a conocer la naturaleza para conocerla y dominarla, como

dice Bacon la ciencia hará de la persona humana el señor y poseedor de la naturaleza(De Sousa Santos, 2009, p. 23).

#### 4.5 Marco Conceptual

"...No habrá justicia social global sin justicia cognitiva global..."  
(De Sousa Santos, 2009, p.12).

Se hace necesario definir las categorías que integran la investigación:

##### *Práctica Pedagógica*

La práctica pedagógica no sólo son técnicas para enseñar sino las intencionalidades del ejercicio docente; que van desde lo posible hasta las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. El maestro auténtico se preocupa por su saber académico, las técnicas, los métodos, las estrategias de enseñanza y la claridad de su papel social, pero fundamentalmente deberá reflexionar y actuar sobre aquello que sabe hacer mejor: su práctica pedagógica, que lo más íntimo del Maestro (Barragán, 2012, p.25). Es vital pensar la práctica pedagógica con una mirada más allá de las técnicas y los conocimientos, se trata de verla con los ojos de la prudencia (*phrónesis*, en griego, razonamiento práctico) para poder hacer las cosas reflexivamente con miras a la transformación individual y social. Prudencia - *phrónesis*, no es otra cosa que tender a fines individuales y sociales haciéndolo reflexivamente. En este sentido, se requieren de ciertos dominios que permitan asumir las prácticas pedagógicas (Barragán, 2012, p. 26):

- *Dominio crítico de las concepciones de la humanidad*, la visión que de lo humano tenga el Maestro es vital para comprender la multiplicidad de las subjetividades, las narraciones, los discursos.
- *Dominio de las acciones que lo identifican como profesor*, esto es la revisión de sus acciones (lo que hace y cómo lo hace) debe ser fundamental para la auto-comprensión, auto-reflexión y para las posibilidades de transformación.

- *Dominio de sus horizontes práxicos y técnicos*, saber innovar efectivamente para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje relevantes, dominando las técnicas propias del saber pedagógico reconociendo los fines individuales y sociales de su práctica.
- *Dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas*, comprender y orientar sus actuaciones desde horizontes teóricos y fundamentos discursivos que sean aplicables al contexto.
- *Dominio de conocimientos disciplinares*, esto es el profesionalismo y la calidad académica del maestro, nunca olvidar que la formación tiene que ver con lo humano.

Interesa reflexionar en este punto sobre la relación. investigación/práctica pedagógica. Desde una perspectiva de transformación de la práctica pedagógica, la investigación deberá ser incorporada como eje vertebral que sustenta y soporta la docencia y la proyección social. La investigación no es una actividad separada del sujeto que ejerce docencia y proyección social, sino como una acción consciente “encarnada”, la cual dinamiza, moviliza, cuestiona y re-crea los procesos pedagógicos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Ese es el sentido de nuestra apuesta. Asumir la investigación como un pre-texto que orienta, ilumina, potencia las otras funciones sustantivas de la Universidad: docencia y proyección social. La concreción de esta perspectiva la presentaremos en el siguiente punto. (Aristizábal, 2013, p.132)

### *Educación Popular*

La educación popular es una corriente pedagógica latinoamericana que tiene una clara intencionalidad política, pues opta por los sectores excluidos con la misión de acompañarlos en su proceso de formación integral para contribuir con la transformación de la sociedad (Ortiz y Borjas, 2008: 616). Ésta es una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia.

Una concepción de lo identitario articulada con el proceso de educación popular debe tener en cuenta que la identidad constituye una formación socio-psicológica en la cual los individuos o grupos sociales realizan las siguientes acciones: toman conciencia del ser del grupo;

se reconocen como grupo; al formar parte, crean sentido y sentimientos de pertenencia; comparten valores, preferencias, gustos, creencias, aspiraciones, motivaciones, culturas, tradiciones, etc., comunes o muy similares; se forman como grupo identitario, aun en tiempos y contextos cambiantes y a partir de constantes aprendizajes sociales compartidos (Brito, 2008, p. 36).

En este marco, lo identitario desde la propuesta de educación popular no se puede pretender homogeneizar el conocimiento, sino apropiarse de la diversidad identitaria y cultural en función de un aprendizaje desarrollador y problematizador, que dé cuenta también de las diversidades sociales de los que participan en el proceso educativo: *educador* y *educandos*. Por tanto, en el proceso educativo y desde la propuesta freireana, es necesario que estas puedan coexistir con otras formaciones identitarias: colectivas, étnicas, territoriales, generacionales, institucionales, culturales, etc., pero que tienden a interrelacionarse entre ellas, a la vez que son influenciadas por un referente sociocultural común en el que se han inscripto y se inscriben continuamente (Brito, 2008, p.37).

El proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social. Desde la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales, desde la cotidianidad y los diferentes ámbitos de socialización en los que educando/ educador participan, se aportará un aprendizaje diverso y comprometido con las problemáticas y realidades de sus espacios sociales. La noción de identidad cultural en un proceso de educación popular actual debe ser enfocada desde una perspectiva de la identidad, conformada y conformándose ante nuevos contextos, momentos históricos, y no como producto ya acabado por una determinada cultura. Las dimensiones de lo cultural no constituyen solamente herencia o tradición –por lo tanto, popular–, sino que coexisten otros rasgos identitarios que resultan de la interacción de diversos procesos de formación cultural amplia (Brito, 2008, p. 39).

### *Identidad*

La identidad es a la vez un término nebuloso y omnipresente que deberá ser conceptualizado desde su pluralidad, *Las identidades. Las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella.* La identidad es posible en tanto establece *actos de distinción* entre un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-exclusión. *Las identidades son procesuales, están históricamente situadas pero no son 'libremente flotantes'.* Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos. *Las identidades son múltiples y constituyen amalgamas concretas.* No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad específica, sino que un individuo se dan una amalgama, se encarnan, múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto 'engenerado' (por lo de género), de un sujeto 'engeneracionado' (por lo de generación), entre otros haces de relaciones. *Las identidades no sólo se refieren a la diferencia, sino también a la desigualdad y a la dominación.* Las prácticas de diferenciación y marcación no sólo establecen una distinción entre las identidades-internalidades y sus respectivas alteridades-externalidades, sino que a menudo se ligan con la conservación o confrontación de jerarquías económicas, sociales y políticas concretas (Restrepo, 2007).

Hablar de identidad es también hablar de identificación (auto-categorización) en relación a las clasificaciones sociales, así:

"In social identity theory and identity theory, the self is reflexive in that it can take itself as an object and can categorize, classify, or name itself in particular ways in relation to other social categories or classifications. This process is called *self-categorization* in social identity theory; in identity theory it is called *identification*. Through the process of self-categorization or identification, an identity is formed." (E. Stets, J. Burke. 2000, p. 224).

Desde otra perspectiva, el concepto de identidad comprende tácitamente categorías como: auto-respeto, dignidad y autoestima.

"identity" in its present incarnation has a double sense. It refers at the same time to social categories and to the sources of an individual's self-respect or dignity. There is no necessary linkage between these things. In ordinary language, at least, one can use "identity" to refer to personal characteristics or attributes that cannot naturally be expressed in terms of a social category, and in some contexts certain categories can be described as "identities" even though no one sees them as central to their personal identity. Nonetheless, "identity" in its present incarnation reflects and evokes the idea that social categories are bound up with the bases of an individual's self-respect (D. Fearon, 1999, p.2).

### *Interculturalidad Crítica*

Desde una perspectiva funcional del concepto, se entiende la interculturalidad como el ser consciente de la deficiencia para entender al otro como requisito esencial para el intercambio y el desarrollo de aspectos comunes. En tal sentido, la educación intercultural no es entender al otro sino su reconocimiento como diferente: el conocimiento y aceptación de las diferencias abre el camino para la comprensión y la cooperación (Stramiello, 2010, p. 2).

Desde una visión reflexiva y crítica de la interculturalidad, es necesario partir de su diferenciación de las categorías: multicultural y pluricultural. Los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El «pluri», en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significant. Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio

territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. No obstante, hoy en día el uso intercambiado de ambos términos sin distinguir entre ellos es frecuente, inclusive en casi todas las Constituciones de la región en sus reformas de los noventa donde se hacen referencia al carácter diverso del país (Walsh, 2008, p.140).

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran, es decir la «colonialidad» con sus cuatro ejes (señalados en el marco teórico). Desde su significación en el seno del movimiento indígena ecuatoriano y como principio ideológico del proyecto político de este movimiento, la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones (Walsh, 2008, p.140)

Efectivamente, sin esta transformación radical, la interculturalidad se mantiene solo en el plano funcional e individual, sin afectar en mayor medida la colonialidad de la estructuración social y, por ende, el carácter monocultural, hegemónico y colonial del Estado. La interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta cambios radicales a este orden. Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. (Walsh, 2008, p.141).

Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su

reconocimiento e inclusión, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización, esto es la construcción desde abajo (Walsh, 2009, p. 9).

### *Encuentro de Saberes*

Una parte de la lucha descolonizadora y anti-racista fue abrir las puertas para los jóvenes afros e indígenas para que tengan acceso diferenciado en las universidades. Ahora el Encuentro de Saberes, es el escenario intercultural por excelencia que permite que los sabios afros e indígenas vayan a los espacios educativos para enseñar sus ciencias y saberes. Con el Encuentro de Saberes, entonces, unificamos la lucha para la superación, de una sola vez, del racismo fenotípico y del eurocentrismo (De Carvalho , 2010, p. 242).

De un cierto modo, el Encuentro de Saberes permite romper la barrera epistémica que privilegió con absoluta exclusividad la ciencia europea moderna al precio de rechazar y excluir todas las ciencias milenarias desarrolladas por las naciones indígenas, las naciones africanas, las comunidades afro-brasileñas y demás pueblos tradicionales. En el Encuentro de Saberes uno de los temas claves de ruptura académica con el euro-centrismo es la cuestión de la oralidad, tan central en las prácticas culturales tradicionales africanas y de las comunidades indígenas (De Carvalho , 2010, p. 244).

### *Gobierno Propio*

Los pueblos indígenas en Colombia, entre ellos el pueblo Indígena Zenú es poseedor de mecanismos consuetudinarios de justicia y gobierno propio. Para su abordaje pedagógico es necesario subdividir el tema de Gobierno Propio en los siguientes cuatro subtemas:

*Ley de origen*, desde la cual se entiende y fundamenta la vida y el universo, dejada por el creador supremo de cada pueblo. Se entiende como el orden natural establecido desde la creación del mundo (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, 2013a)

*Derecho Mayor*, es la realización de la autonomía en lo cultural. Son aquellas normas aprendidas desde antes del nacimiento como seres humanos, que se transmiten inter-generacionalmente y que se deben acatar en vida. El respeto por los mayores, por la naturaleza, por los difuntos, la realización de fiestas, celebraciones, la economía propia, formas de intercambio y otros, son ejemplos del Derecho Mayor (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, 2013a, p.36).

*Derecho Propio*, es un acumulado de normas, tanto de las normas propias del Pueblo Zenú (Ley de origen) como de las normas apropiadas (legislación indígena), normas que son creadas para dar orden a la naturaleza y a los hombres (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, 2013a, p. 36).

*Estructura de gobierno*, el Cabildo Indígena es una organización socio política tradicional del pueblo Zenú. Que representa a la Autoridad Tradicional de una *Comunidad Indígena o Parcialidad*<sup>1</sup>, y según la normatividad existente es una Entidad Pública Especial, cuyos integrantes son miembros de la comunidad indígena, elegidos y reconocidos por esta, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad. (Art 2 Decreto 2164 de 1995, Citado en Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, 2013a, p. 45).

Las autoridades Indígenas o los Cabildos pueden organizarse en Asociaciones, las cuales están reglamentadas por el Decreto 1088 de 1993. Estas asociaciones, también son Entidades de Derecho Público de carácter Especial con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía

---

<sup>1</sup> Indígenas que viven en una misma comunidad, tienen la misma cultura y el mismo terreno que sólo es de ellos (CMRPZ, 2013:40).

administrativa constituidas para impulsar el desarrollo integral de las comunidades indígenas y la promoción de los derechos fundamentales reconocidos a los pueblos indígenas por la constitución política.

Las categorías que se derivan de éste subtema son las siguientes: Elección de cabildos, quienes votan, quienes no pueden ser miembros de los cabildos, pérdida de los derechos en la parcialidad, cargos del cabildo (cargo especial) pérdida de la calidad de cabildante, funciones de los cabildos y elaboración/actualización de censo.

### *Patrimonio Cultural*

Bienes materiales (Muebles e Inmuebles) y las manifestaciones inmateriales que son expresión de la nacionalidad colombiana. Patrimonio Cultural Inmaterial-PCI Son aquellas manifestaciones, expresiones, conocimientos y prácticas que le dan a una comunidad y a un grupo humano un sentido de identidad, pertenencia y continuidad histórica.

En tal sentido los Usos y costumbres, hace referencia al PCI en tanto manifestación de una forma de vida diferente a la sociedad mayoritaria en los aspectos de la vida colectiva, comunitaria e individual. Es la realización diaria de la ley de Origen y el Derecho Mayor, haciendo referencia a las relaciones interculturales (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, 2013a). Para el pueblo Zenú comprende, entre otras, las siguientes categorías: Artesanías, rituales, juegos y cocina tradicionales, medicina propia, tradición oral, entre otras.

## 5. Metodología

"La etnografía en educación es una perspectiva que promete un nuevo paradigma a la contribución de la solución de problemas educativos a nivel macro y nivel micro. Afectando directamente el quehacer educativo, por cuanto promueve innovaciones curriculares y ofrece información para el mejoramiento cualitativo de los procesos de enseñanza y del aprendizaje. Infinitudes de interrogantes se pueden resolver con la aplicación del método etnográfico para comprender la problemática educativa y contribuir a mejorar su calidad" (Múnevar, Gómez y Quintero, 1995, p. 37,39).

En su definición más básica el estudio etnográfico es la descripción (*grafía*) completa o parcial de un grupo o pueblo (*ethno*). Aunque, en un sentido más lato (Guber, 2001) la Etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, y contiene una triple acepción *enfoque, método y texto*.

La presente investigación , metodológicamente también comprende los aportes de la IAP Investigación Acción Participativa. De esta manera, la teoría y la práctica “no van separadas como dos etapas o dos momentos separados, distintos, sino que se hicieran como un proceso común, único, pero siempre priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica (Borjas y Ortiz, 2008: 618). Esta perspectiva metodológica permite considerar que “la educación debe hacerse no pensando en la academia sino en el mundo, en la vida, en el contexto. Es educar en los problemas reales, lo cual obliga a transformar los currículos. Principalmente interesa garantizar la participación de los sujetos y la devolución de la investigación para su propio fortalecimiento.

Igualmente, en este contexto de la IAP adquiere vigencia el lema “praxis con *phrónesis*” con el que Fals Borda fue comprendiendo lo que significa “desarrollar una actitud de empatía con el otro”. Según este concepto aristotélico, la *phrónesis* debe suministrar la serenidad en procesos políticos participativos, debe encontrar el justo medio y la proporción adecuada para las aspiraciones y sopesar las relaciones hermenéuticas entre corazón y corteza”. De allí, la vigencia

de la Educación Popular, una corriente pedagógica latinoamericana que combina la ética con la política emancipadora, con una posición crítica hacia el orden social imperante contribuyendo a que sectores y movimientos populares se constituyan en sujetos al ampliar su horizonte y visión del futuro desde procesos dialógicos y participativos (Borjas y Ortiz, 2008, p. 619)

Adoptar un *Enfoque Etnográfico* es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los sujetos de estudio, de modo que presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la realidad. De modo que esa descripción es una conclusión interpretativa que elabora el investigador. La Etnografía como Enfoque no pretende reproducirse mediante paradigmas establecidos sino vincular teoría e investigación favoreciendo nuevos descubrimientos. Como *Método de Investigación* la Etnografía es el conjunto de actividades que se suelen designar como “trabajo de campo” cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción, siendo sus características la flexibilidad y la apertura. Las técnicas más distintivas son las técnicas no directivas –observación participante y entrevista no dirigida- aunque en él caben las encuestas. El instrumento es el mismo investigador con sus atributos socioculturales en una relación social de campo. El producto etnográfico es *La Descripción Textual* de una cultura particular, resultante del trabajo de campo, así lo que está en juego en el texto es la relación entre teoría y campo, mediada por datos etnográficos (Guber, 2001).

Si bien los estudios etnográficos han sido tradicionalmente antropológicos, hoy día en tanto método de investigación es empleado desde diversas disciplinas, en especial desde la educación. De éste modo, la etnografía es también un método de investigación socioeducativa que condensa un amplio abanico de fuentes de información, verbigracia la presente investigación.

Una característica medular de la etnografía es su sentido holístico y contextual. Significa que, utiliza múltiples fuentes de información a fin de evitar el riesgo de obtener resultados sesgados a un sólo tipo de datos, para ello no requiere de un diseño extenso previo al trabajo de campo y la estrategia investigativa se puede cambiar con relativa facilidad. Además,

su sentido contextual la etnografía parte del supuesto de la existencia de una variedad de patrones culturales relevantes para la comprensión de los procesos sociales y su objetivo es hacerlos inteligibles ante quienes no pertenecen a esa cultura.

Teniendo en cuenta que el interés por estudios de tipo cualitativo, a pequeña escala y de profundidad, es condición propia de los estudios etnográficos. La presente investigación pertenece al nivel de micro etnografía, pues su cobertura o unidad social estudiada es una sola situación social: un aspecto del aula. En este sentido cabe anotar que, el análisis de historias, cuentos, canciones, juegos, dramatizaciones, interacciones verbales, premios, reforzamientos, prácticas religiosas, eventos, permite descubrir patrones culturales y metodologías pedagógicas de los grupos (Múnevar, Gómez y Quintero, 1995).

El camino etnográfico es cíclico, de reflexión constante sobre cuerpos teóricos, de asignar significaciones a lo que se oye y se ve; de desarrollar aproximaciones hipotéticas, de redefinición continua (Múnevar, Gómez y Quintero, 1995: 21). De esta manera el etnógrafo llega a la interpretación de la realidad que conduce al cuestionamiento y a la reconstrucción teórica mediante técnicas influenciadas por lo comprensivo y lo hermenéutico y, en consecuencia, la metodología cualitativa le es inherente (Aguirre, 1997, p. Prólogo).

Considerando que, íntimamente relacionado con el carácter reflexivo de la etnografía es la distinción -que se usa en las ciencias sociales y humanas para referirse a dos tipos diferentes de descripción de la conducta y la interpretación de las y los sujetos involucrados- *emic* y *etic*, la presente investigación relacionará a ambos tipos.

Partiendo del entendimiento de la descripción *emic*, o émica, como una descripción en términos significativos (consciente o inconsciente) para la persona que las realiza. (Guardián-Fernández, 2007). Y de la comprensión del término *emic*, como referido a los significados propios de las personas integran a una cultura, comunidad o sociedad, los cuales son los que trata de revelar un etnógrafo, los desentraña, los busca, y se aproxima a ellos (Múnevar, Gómez y

Quintero, 1995). Se procede a explicar los momentos del proceso etnográfico a considerando las elaboraciones teóricas de Aguirre (1997):

### *Demarcación del Campo*

La primera decisión etnográfica es la elección de una comunidad concreta o sujetos de estudio, seguido de la redacción de un proyecto de investigación pertinente y viable, para la obtención de aprobación del mismo por parte de los actores de interés.

En la elección de una comunidad concreta para la realización del trabajo de campo intervienen diversos factores, entre ellos los factores: psicológicos (de acuerdo a los gustos), económicos (por satisfacer los intereses de quien financia la investigación), institucionales (en caso de hacer parte de grupos de investigación o formar parte de un equipo institucional), coyunturales (por el aprovechamiento estratégico de relaciones laborales o de proximidad con los actores de la comunidad).

En el presente caso varias han sido las razones que delimitan la investigación a la Institución Educativa Indígena Pueblecito del Municipio de San Antonio de Palmito (Sucre). La primera de ellas, es de corte psicológico y responde al gusto de la profesional en Antropología por la investigación asociada a los grupos étnicos, la segunda es de carácter coyuntural (no institucional) dado su quehacer profesional con el movimiento social indígena del Pueblo Zenú y la tercera razón se fundamenta en la importancia que representa el producto de esta investigación al Pueblo Zenú.

### *Preparación y Documentación*

En todo estudio Etnográfico se hace imprescindible preparación y mentalización antes a la puesta en escena del trabajo de campo y de revisión de documentación bibliográfica y de archivo. La primera hace referencia a la programación del campo de estudio, preparación de guía de aprendizaje, de materiales, selección de técnicas a emplear. Considerando las necesidades de los estudiantes y las demandas de los docentes respecto de la temática de gobierno propio. Así mismo de número de sesiones, horario, materiales y demás. Siendo ésta concertada y aprobada

con líderes indígenas, docentes, acudientes o padres y estudiantes. Y la segunda, trata de un trabajo etnohistórico previo para conocer las fuentes de la identidad cultural; la etnohistoria constituye un auténtico método etnográfico que permitiendo la realización de un estudio diacrónico de las culturas, se completa con el corte sincrónico de la Etnografía hasta producir un complejo hermenéutico.

Así mismo teniendo en cuenta que en todas las comunidades existe una tradición narrativa, la entrevista es una de las técnicas comúnmente utilizadas para conocer la tradición oral de una comunidad ya que esta posee la inmediatez del diálogo con el sujeto. Por lo cual, es preciso también realizar entrevistas no dirigidas.

#### *Implementación de Técnicas e Instrumentos de Investigación*

La investigación de campo inicia con la llegada al lugar donde se realiza la etnografía, siendo éste un momento crucial. En el que es preciso advertir que, en todos los contextos etnográficos las dificultades son grandes “*Algunos estudiantes creen que esto de la etnografía es una mezcla de Indiana Jones y Espots de Aventura Camel*” (Aguirre, 1997, p. 12) pues no es tanto una cuestión física sino mental (psicológica). “Cuando un etnógrafo se acerca a <otra cultura> (a veces <lejana> en el espacio y el tiempo) se encuentra inerme y desamparado, pues su cultura no le ayuda a entenderla. Se encuentra “como un niño” que debe iniciarse en los procesos de enculturación y socialización” (Aguirre, 1997: 4). Una vez en el contexto, el Etnógrafo debe identificar muy bien a sus informantes, aquellos nativos que puedan socializar información pertinente a la investigación. El informante es un Endo-etnógrafo que de acuerdo a su rol social, puede distinguirse de diversos modos: Informadores globales (aquellos que tienen una visión completa de la comunidad, Informantes específicos (aquellos que informan sobre sus roles sociales), Informantes con estatus adquirido (aquellos que sin ser nativos conocen la integralidad de la comunidad, ejemplo actores institucionales) y otros con estatus adscrito (se lo han otorgado).

Al respecto de la obtención de datos es útil confrontar la información entre sí y con lo que el investigador percibe. El Registro de datos se realiza en dos dimensiones (Aguirre, 1997:13):

- **Dimensión Global** (atención flotante, relatos, lenguaje no verbal, registro audiovisual, historia oral, entre otros). Ésta observación puede versar en el comportamiento social de la comunidad.
- **Dimensión Específica** (focalización en el aspecto en el cual descansa la etnografía, en el presente caso escenario educativo indígena). Ésta observación se realiza sobre lo que se ve y se toca, la cultura material (infraestructura, documentos, instrumentos).

La metodología en la presente investigación es pertinente y consecuente con los objetivos y pregunta problémica trazada. Las siguientes son las técnicas y estrategias implementadas de acuerdo a cada objetivo específico propuesto, la condensación de estos resultados permitirán el logro del objetivo general y la respuesta a la pregunta de investigación:

OBJETIVO ESPECÍFICO	TÉCNICAS / ESTRETEGIAS
Identificar el componente histórico, ontológico y antropológico del pueblo Zenú.	Revisión Bibliográfica, entrevistas, observación participante.
Promover estrategias de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales para fortalecer los saberes ancestrales de la etnia Zenú en los educandos de los Grados 8° y 9° de la IEI.	Guía de aprendizaje, IAP
Valorar el aprendizaje de los saberes ancestrales en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes de los Grados 8° y 9°.	Guía de evaluación, productos y/o evidencias.

Sobre las técnicas utilizadas en la presente investigación es necesario precisar lo siguiente. Las técnicas y estrategias implementadas –previo consentimiento informado de las autoridades de la comunidad indígena- son un mecanismo para la validación de los derechos de los pueblos indígenas a la libre autodeterminación. Ello quiere decir que, mediante la puesta en marcha de la etnografía se visibilizan los saberes ancestrales reconociendo también la importancia de articulación del saber *occidental-cualificado*. La implementación de la investigación se realizó respetando los usos y costumbres del Pueblo Zenú. Así mismo, la

elaboración y aplicación de las guías de aprendizaje y de evaluación ha sido congruente con la cosmovisión del Pueblo Zenú.

En lo que respecta a la observación participante ha de destacarse que ésta consiste en un proceso caracterizado por parte del investigador, como una forma consciente y sistemática de compartir, en todo lo que le permitan las circunstancias, las actividades de la vida y en ocasiones los intereses y afectos de un grupo de personas. Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa del efecto del investigador como agente externo (González,1997:149).

#### *Producto etnográfico*

Una vez que se define la guía de aprendizaje y se comienzan a implementar, se inicia, conjuntamente, el proceso de registro de la experiencia; para lo cual, se utilizó una bitácora, se recopilaron evidencias físicas como fotografías y filmaciones, y los registros de implementación de un taller y dos guías de valoración (una inicial y otra final). Recogida la información, procedemos a su organización para la escritura de un relato inicial donde se comparen el saber previo con el aprendido durante la implementación de la guía y se propicia el fortalecimiento del componente pedagógico del Sistema Educativo Indígena Pueblo Zenú.

El trabajo de campo debe finalizarse una vez se hallan recopilado datos suficientes para explicar lo estudiado, si bien el proceso de investigación es inacabado hay un punto de inflexión en el que las preguntas de investigación son respondidas y éste es el momento de finalizar el trabajo de campo. Una vez finalizado, conviene asegurar y ordenar los datos acumulados para permitir la redacción del producto de investigación. Previo a ello, es necesario racionalizar y verbalizar la ruptura, preparándola con tiempo.

El proceso de transición entre los datos etnográficos y la redacción del producto de investigación comprende los siguientes pasos (Aguirre, 1997, p.15):

- *Organización y análisis de la Información.* El análisis de los datos se realiza desde la perspectiva EMIC (desde la realidad experiencial) y ETIC (desde la academia e intelectualidad).
- *Diseño del contenido del producto de investigación.* Conforme la organización de la información recolectada se diseña la presentación de contenidos de la monografía para proceder con la redacción de la misma.
- *Redacción y revisión d del producto de investigación.* La redacción de la monografía ha sido definida como un ejercicio literario, puede adornarse con toda la literatura que se quiera pero al final tiene que reflejar la verdad reconocible. Este es el momento de la Etnografía como producto, siendo que existen diversos tipos de productos etnográficos entre ellos los informes diagnósticos y los relatos etnográficos orientados hacia la comunidad científica.

Todo lo anterior, *previo consentimiento libre e informado* de las autoridades tradicionales indígenas y la comunidad educativa del Centro Educativo Indígena Pueblecito, San Antonio de Palmito - Sucre.

Es pertinente reconocer que la Etnografía en investigación no es infalible, pero en la medida en que se reconozcan sus debilidades habrá oportunidad de potencializarlas a fortalezas. Siguiendo a Múnevar, Gómez y Quintero (1995, p.23) algunas de las limitantes del método etnográfico son:

- Es imposible observar todo, por tanto siempre hay observación selectiva
- Los hechos que se observan no implican su propio significado, por tanto la interpretación selectiva entra en cada fase de recolección de datos
- Ambos tipos de selección están influidos por la experiencia personal del investigador y por su proveniencia cultural.

## **5.1 Tipo de Estudio**

La presente investigación es cualitativa, basada en el paradigma interpretativo. Las técnicas de investigación desarrolladas combinan tanto el método etnográfico como el de Investigación Acción Participativa IAP. A continuación, luego de especificar población y muestra, se analizan y describen los resultados obtenidos y se hacen las correlaciones correspondientes, destacando las contribuciones pedagógicas de la investigación.

## **5.2 Población y Muestra**

### **5.2.1 Población**

La población de ésta investigación son los adolescentes y jóvenes indígenas Zenú, que cursan los grados 8° y 9° en los Establecimientos Educativos Indígenas del municipio San Antonio de Palmito.

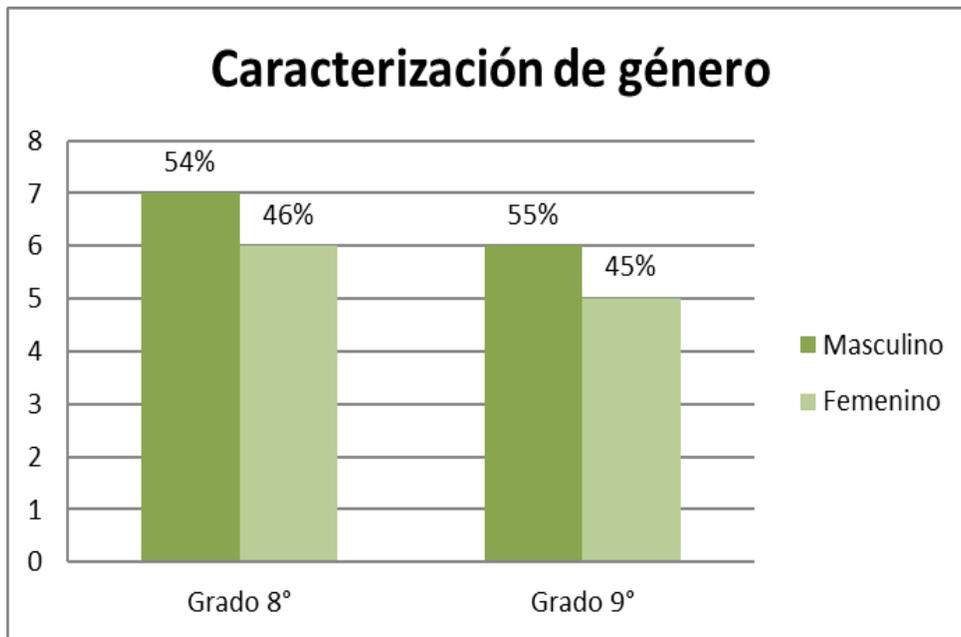
### **5.2.2 Muestra**

El tipo de muestra en la presente investigación es una muestra no probabilística, la cual se ha determinado pertinente a partir de los objetivos y el esquema de la investigación. Al tratarse de un estudio con un diseño de investigación descriptivo, a partir de la muestra se hacen inferencias sobre la población. En tal sentido lo que se requiere no es tanto una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Hernández, et. al., 1997).

Por tanto, la muestra seleccionada para esta investigación son los estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa Indígena Pueblecito (jornada matinal), San Antonio de Palmito (Sucre); de la muestra seleccionada tenemos que hay mayor número de

estudiantes de género masculino en los grados 8° y 9° (Ver Gráfico N° 1), sus edades oscilan entre los 13 y los 18 años, siendo la *moda* para ambos grados *15 años* (Ver Gráfico N° 2).

Gráfico 1: Caracterización por género



Genero	Grado 8°	% Grado 8°	Grado 9°	% Grado 9°
Masculino	7	54%	6	55%
Femenino	6	46%	5	45%

Gráfico 2: Caracterización por edad



Edades	Grado 8°	Grado 8°	Grado 9°	Grado 9°
Menor de 18	12	92%	10	91%
Mayor de 18	1	8%	1	9%

### 5.3 Instrumentos de Recolección de la Información

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: revisión de bibliografía pertinente, entrevista semi-estructurada a Rector de la Institución Educativa, bitácoras individuales (ver ítem 5.5.1.), diagnóstico inicial de valoración de pre-saberes (Anexo N° 1) y diagnóstico final de valoración de saberes (Anexo N° 3), taller (Anexo N° 2) ambos diagnósticos Es contienen todos los ítems del dominio de contenido a valorar.

Se entrevistó al Rector de la IEIP y la profesora de Ciencias Sociales de éstos grados. A los estudiantes se les aplicó un diagnóstico de valoración de pre-saberes antes de la implementación de la Guía de Aprendizaje, así mismo se les aplicó un taller y al finalizar las sesiones pedagógicas el diagnóstico de valoración de saberes (ver resultados en siguiente ítem).

La guía de aprendizaje fue elaborada por la investigadora. El objetivo trascendente de tal guía fue contribuir al proceso de autonomía educativa del Pueblo Indígena Zenú en el municipio de San Antonio de Palmito. En correspondencia con el SEIP, la temática de Gobierno propio integra el camino de aprendizaje (eje curricular): Organización Social, Territorio y Memoria Histórica del Pueblo Zenú. Esta guía representa un insumo a la implementación del SEIP en el territorio ancestral del Pueblo Zenú, en específico al componente pedagógico. La metodología propuesta en ésta guía de aprendizaje, responde al Modelo pedagógico del SEIP: SENTIR Y PENSAR ZENÚ, pues integra estrategias pedagógicas y didácticas alternativas. A partir de la concertación con las autoridades, líderes indígenas, padres y madres de familia.

La implementación de la guía se hizo durante el desarrollo de seis (6) sesiones con los estudiantes de 8° y 9°, dos sesiones por semana. Se realizó una reunión previa con los padres, acudientes de los estudiantes de estos grados, quienes firmaron un consentimiento informado admitiendo la realización de la investigación. A continuación se describen algunos de los contenidos de la Guía de Aprendizaje:

#### *Objetivo de aprendizaje*

Promover el aprendizaje colaborativo y la apropiación social de los conceptos inherentes al de Gobierno Propio en relación con el concepto de constitución política y democracia, en estudiantes de octavo y noveno grado de la Institución Educativa Indígena Pueblecito.

#### *Competencias*

- Identifico mi origen cultural, reconociendo las características del gobierno propio en el entorno de la etnia Zenú.
- Comprendo los conceptos Derecho Propio, Patrimonio Cultural y Derecho Mayor, en el contexto indígena Zenú en relación con la Constitución Política y la Democracia.
- Diseña creativamente y con claridad conceptual una bitácora sobre los contenidos desarrollados en las sesiones de aprendizaje
- Reconoce la estructura social y responsabilidades del gobierno propio del pueblo Zenú

*Indicador de desempeño*

- Identifica las características del Derecho Propio, Patrimonio Cultural y Derecho Mayor, en el contexto indígena Zenú.
- Realiza el proceso de diálogo de saberes en relación al Gobierno Propio con los líderes indígenas.
- Elabora una Bitácora relacionada con los conceptos Gobierno y Derecho Propio, Patrimonio Cultural y Derecho Mayor, en el contexto indígena Zenú.
- Demuestra reconocer la estructura social y responsabilidades del gobierno propio del pueblo Zenú

## **5.4 Resultados**

### **5.4.1. Participación de los estudiantes en las actividades pedagógicas desarrolladas**

Una de las problemáticas recurrentes entre los estudiantes de la Institución Educativa Indígena Pueblecito, es la asistencia fluctuante. En la mayoría de los casos, la inasistencia ocurren en razón de no poder trasladarse hasta el Establecimiento Educativo por causa de los malos caminos más aún en épocas de lluvias. El desarrollo de las seis sesiones pedagógicas con los estudiantes, desarrolladas a partir del 25 de Agosto del presente año hasta el 19 de Octubre del mismo, comprende un período de tiempo que coincidió con precipitaciones (lluvias). Por tanto, la constancia de algunos estudiantes en las sesiones se vio afectada, así:

Gráfico 3. Inasistencias por estudiante

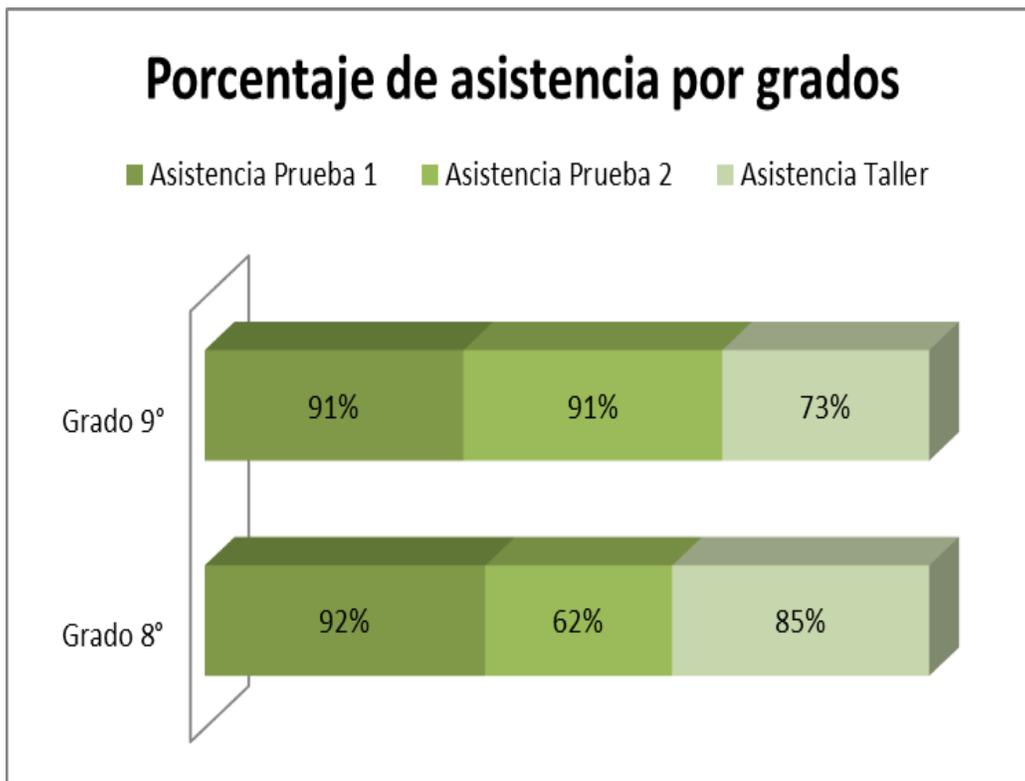


Es satisfactorio reconocer que el 50% de los estudiantes (equivalente en el gráfico a 12) presentaron 0 inasistencia en las seis sesiones, pese a las consecuencias de las lluvias y la dificultad de los caminos. El 50% restante fue menos constante, la mayoría de ellos faltó a 1 y 2 sesiones, así: el 21% (equivalente en el gráfico a 5 estudiantes) faltó a una sesión, el 17% (equivalente en el gráfico a 4 estudiantes) se ausentó en dos ocasiones, el 8% (equivalente en el gráfico a 2 estudiantes) no asistió a tres de las seis sesiones y el 4% (equivalente en el gráfico a 1 estudiante) no estuvo presente en 5 sesiones. Este último caso se trata de una adolescente de 15 años, comprometida en una relación de unión marital libre y residente en San Antonio de Palmito (área urbana), que argumentó su inasistencia por estar cuidando de su madre durante un período de hospitalización en Sincelejo.

En general hubo una satisfactoria asistencia de los estudiantes a las actividades pedagógicas realizadas. Sin embargo, la asistencia fue también variable durante las actividades de valoración de conocimientos (prueba 1, prueba 2 y taller). En la 1ra sesión, de realización de la prueba de pre-saberes la asistencia del grado 8° fue del 92% y la del grado 9° del 91%. En el comparativo de participación de ambos grados, se encuentra que la menor participación de estudiantes del grado 9° fue durante el taller realizado en la 2a sesión (asistencia equivalente a

un 73%), es decir sólo 8 estudiantes del total de 11 participaron de éste taller. Mientras que el mayor número de ausencias de estudiantes del grado 8° ocurrió durante la 6a sesión, fecha en la que se realizó la prueba de saberes/prueba 2 (la asistencia fue equivalente a un 62%), es decir, sólo 8 de 13 estudiantes del grado 8° presentó tal prueba.

Gráfico 4. Inasistencias por grado y actividad.



### 5.4.2. Prueba de pre-saberes

Gráfico 5. Asistencia a prueba de pre-saberes

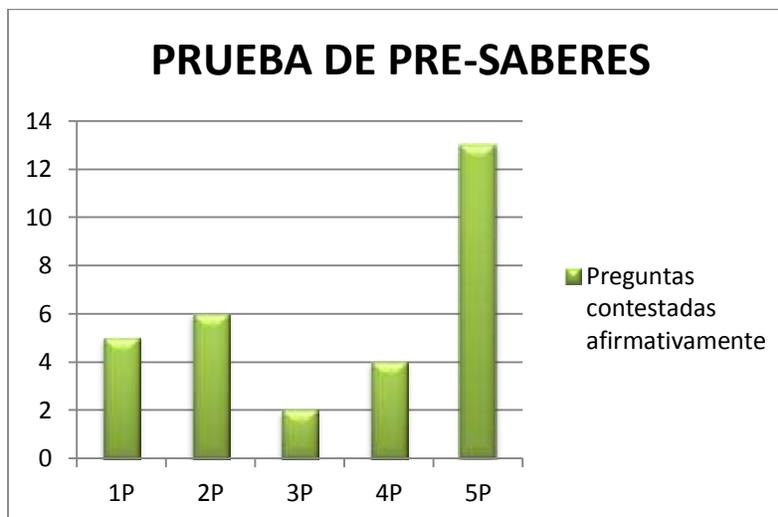


Se considera satisfactoria la asistencia de estudiantes en la 1a sesión, pues de los grados 8º y 9º participó la mayoría durante la realización de la prueba de pre-saberes, sólo se ausentaron dos estudiantes (uno de cada grado).

Se validó el diseño y la realización de una prueba de pre-saberes en ésta investigación, como herramienta para obtener mayor claridad a cerca del bagaje de los estudiantes en la temática propuesta. Tras su aplicación los resultados de ésta prueba demuestran las carencias cognoscitivas respecto del tema de gobierno propio del Pueblo Zenú.

La prueba escrita de pre-saberes (ver anexo N° 1), constituida por 5 preguntas con dos opciones de respuesta *Si* o *No* en caso de ser afirmativa la respuesta se facilitó unos renglones para que el estudiante pudiera describir el concepto. En tal sentido, la gráfica n° 6 ilustra a cerca de las preguntas contestadas afirmativamente por los estudiantes, demostrando la familiaridad hacia ciertos conceptos más que otros. Así:

Gráfica N° 6. Afirmación de conceptos



Aunque el mayor N° de estudiantes, seleccionó la opción NO a las preguntas, en éste grafico se puede apreciar que los estudiantes previo a la implementación de la Guía de Aprendizaje tienen algunos referentes de los conceptos relacionados en la prueba, estos son: gobierno propio, derecho mayor, patrimonio cultural, estructura propia de gobierno y cumplimiento de las leyes propias, los cuales no son ajenos a su entorno cultural. La pregunta N° 5, relacionada con el cumplimiento de las leyes propias fue la más asentida con un porcentaje de 60%; Es decir, 13 de 22 estudiantes respondieron afirmativamente. Así mismo la pregunta N° 2, relacionada con el concepto de derecho mayor, tuvo respuestas acertadas equivalente a un 27%; 6 de 22 estudiantes manifestaron conocer el concepto. Se logra inferir que de entre todas, la pregunta N° 3, relacionada al concepto de patrimonio cultural es la que presenta un concepto con menos referentes teóricos entre los estudiantes.

Así mismo la gráfica N°7 permite conocer a cerca de los vacíos conceptuales y teóricos de los estudiantes, al tiempo que permite una aproximación a las comprensiones de los estudiantes hacia ciertos conceptos. Para la clasificación de las respuestas por las descripciones realizadas a los conceptos, se adoptaron 4 categorías : Respuesta Lineal RL (concepto descrito con precisión lingüística), Respuesta Circular RC (concepto descrito acertadamente, a partir de

generalidades asociadas al mismo), Respuesta No Relacionada RNR (Respuesta sin conexión con el concepto), No Respuesta NR (aquellas no contestadas, porque la opción de respuesta fue negativa).

Gráfica N° 7. Categorización de las respuestas descriptivas

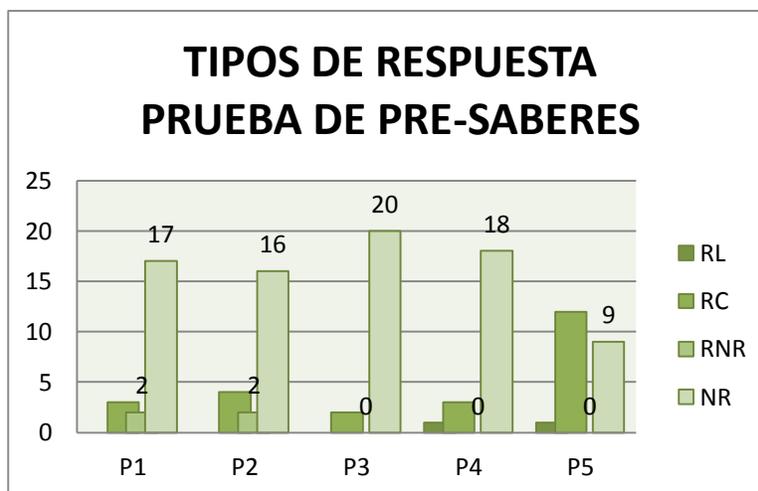


Tabla N°1. Cuantificación de las respuestas descriptivas

	RL	RC	RNR	NR
P1	0	3	2	17
P2	0	4	2	16
P3	0	2	0	20
P4	1	3	0	18
P5	1	12	0	9

El mayor N° de estudiantes, seleccionó la opción NO a las preguntas. Ello se puede observar en la gráfica N° 6, la barra NR (No respuesta) es entre todas la más alta. Siendo la pregunta N° 3 (relacionada al concepto de Patrimonio Cultural) la que obtiene mayor negación por parte de los estudiantes. Es decir, es el concepto menos comprendido. Seguido del concepto tácito a la pregunta N° 4 (relacionada a la estructura de gobierno del pueblo Zenú), así como los conceptos de Gobierno Propio (pregunta N°1), Derecho Mayor (pregunta N°2). Siendo la menos desconocida, la pregunta N°5, relacionada al cumplimiento de las leyes propias en el territorio.

En general las respuestas descriptivas son del tipo Respuesta Circular RC (concepto descrito acertadamente, a partir de generalidades asociadas al mismo), destacándose éste tipo de respuesta para la pregunta N° 5 (cumplimiento de las leyes en el territorio). En las preguntas N° 4 y 5, relacionadas a estructura del gobierno propio y cumplimiento de las leyes respectivamente, se presentó una Respuesta Lineal RL para cada pregunta, lo cual demuestra las debilidades de los estudiantes respecto al tema de Gobierno Propio, más aún cuando son provenientes de Cabildos Indígenas. Así mismo se destaca que, en las preguntas N° 1 (Gobierno Propio) y 2 (Derecho Mayor) dos estudiantes por pregunta escribieron Respuestas No Relacionadas RNR (Respuesta sin conexión con el concepto). A continuación la Tabla N°2 permite conocer algunas de las respuestas aportadas por los estudiantes.

Tabla N°2. Aproximación a los tipos de respuesta.

PREGUNTA N°	RESPUESTAS	TIPO DE RESPUESTA
1. ¿Qué es el Gobierno Propio del Pueblo Zenú?	<i>Es el gobierno a las personas del Pueblo Zenú</i>	RC
	<i>La cultura, el trenzado y la artesanía</i>	RNR
2. ¿Qué es el Derecho Mayor?	<i>Uno de los principales derechos que tenemos nosotros los indígenas</i>	RC
	<i>Cumplir todas las cosas que las personas necesitan</i>	RNR
3. ¿A qué se refiere el concepto Patrimonio Cultural Inmaterial?	<i>Se refiere a que la cultura de nuestro pueblo no se pierda</i>	RC
4. ¿Qué cargos integran la estructura de gobierno del pueblo Zenú?	<i>Tesorero, capitán, alguacil</i>	RC
	<i>Cacique, cacica, capitán, alguacil, tesorero</i>	RL
5. ¿Qué personas son las encargadas de velar por el cumplimiento de las leyes propias en la comunidad indígena?	<i>Los capitanes y caciques</i>	RC
	<i>El cabildo, los capitanes y otros</i>	RL

### 5.4.3. Taller

La menor participación del grado 9° ocurrió durante la sesión N° 2, de realización del taller. Tras la ausencia de 3 estudiantes, mientras en el grado 8° sólo 2 no participaron del taller. Así lo refleja la gráfica N° 8.

Gráfico N° 8. Participación en Taller



Se consideró pertinente implementar un taller (ver anexo N° 2), para progresivamente ir valorando los saberes adquiridos por los estudiantes al final de la segunda sesión. El tema del taller, fue el correspondiente a ésta sesión: . Las preguntas del taller fueron 5 en total, la primera de ellas cuestiona a cerca del año de aprobación de la ley de gobierno propio del Pueblo Zenú PZ, la segunda a cerca del órgano de máxima decisión en el PZ, la tercera el segundo órgano de decisión, la cuarta relacionada con el órgano encargado de representar al Gran Resguardo Indígena del Pueblo Zenú y quinta el órgano de auto-protección y paz del Pueblo Zenú. En términos generales, la aplicación del taller resultó satisfactoria por cuanto los estudiantes demostraron, mediante los resultados, su apropiación de la temática. Ver Gráfico N° 9.

Gráfico N° 9. Análisis de Respuestas Correctas



La gráfica anterior, permite demostrar que de 19 estudiantes que realizaron el taller 10 de ellos obtuvieron entre 4 y 5 respuestas correctas y 8 obtuvieron 3 respuestas correctas. Sólo 1 estudiante de los 19 obtuvo 2 respuestas correctas. Por tanto, se percibe que el proceso de apropiación de saberes entre los estudiantes es satisfactorio.

En éste análisis es también pertinente conocer cuáles fueron esas preguntas con mayor error de respuesta, ver gráfico N°10

Gráfico N° 10. Análisis de Respuestas Incorrectas



Las preguntas N° 4 (con 7 desaciertos) y 5 (con 7 desaciertos) fueron las menos acertadas entre los estudiantes, seguidas de la pregunta N°1. En tal sentido, los temas de éstas preguntas fueron: pregunta N°4, relacionada con el órgano encargado de representar al Gran Resguardo Indígena del Pueblo Zenú, cuya respuesta es Cabildo Mayor Regional del pueblo Zenú CMRPZ y la pregunta N° 5 el órgano de auto-protección y paz del Pueblo Zenú cuya respuesta es la Guardia Indígena y la pregunta N° 1, el año de aprobación de la ley de gobierno propio del Pueblo Zenú que según video observado en la sesión data del año 2013.

#### 5.4.4. Prueba de saberes

Durante la sesión número 6 se realizó una prueba de saberes (ver Anexo N° 3) , en la cual participaron 18 de 24 estudiantes distribuidos así:

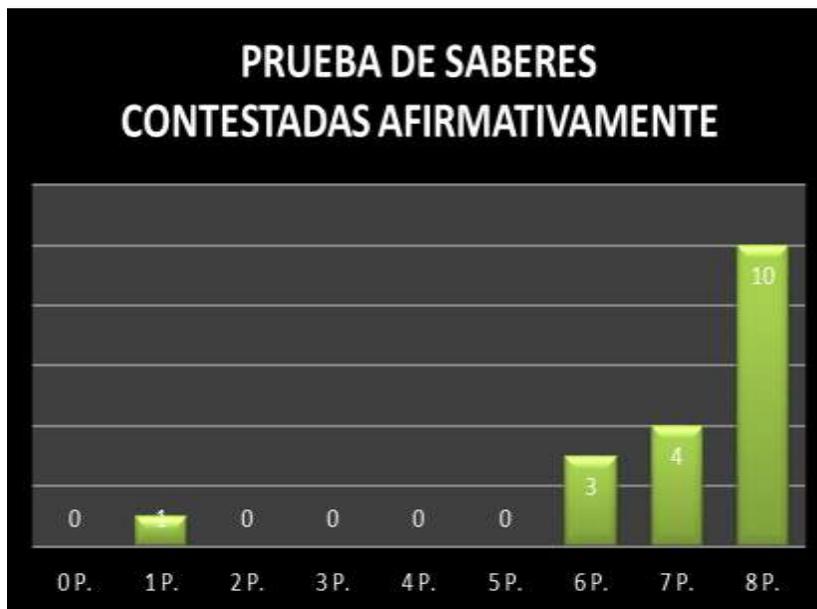
Gráfico N° 11. Participación en prueba de saberes.



Tras el cambio de un aula a otra, durante ésta sesión varios estudiantes del grado 8º no ingresaron sino que se quedaron en las instalaciones deportivas de la Institución, ello incidió en la baja participación en la prueba: ingresaron 8 de 13 estudiantes del grado 8º y 10 de 11 del grado 9º

En lo que respecta a los resultados de esta prueba, a continuación la tabulación de la información permite apreciar que el proceso de apropiación de saberes por parte de los estudiantes fue satisfactorio, en general, permitiendo el cumplimiento del objetivo de ésta investigación. La prueba estuvo constituida por 8 preguntas, las cuales tenían dos opciones de respuesta *Si* [conoce] o *No* [conoce] en caso de ser afirmativa se facilitó un espacio para que el estudiante pudiera describir el concepto. Por lo anterior, se realiza la siguiente presentación de los resultados:

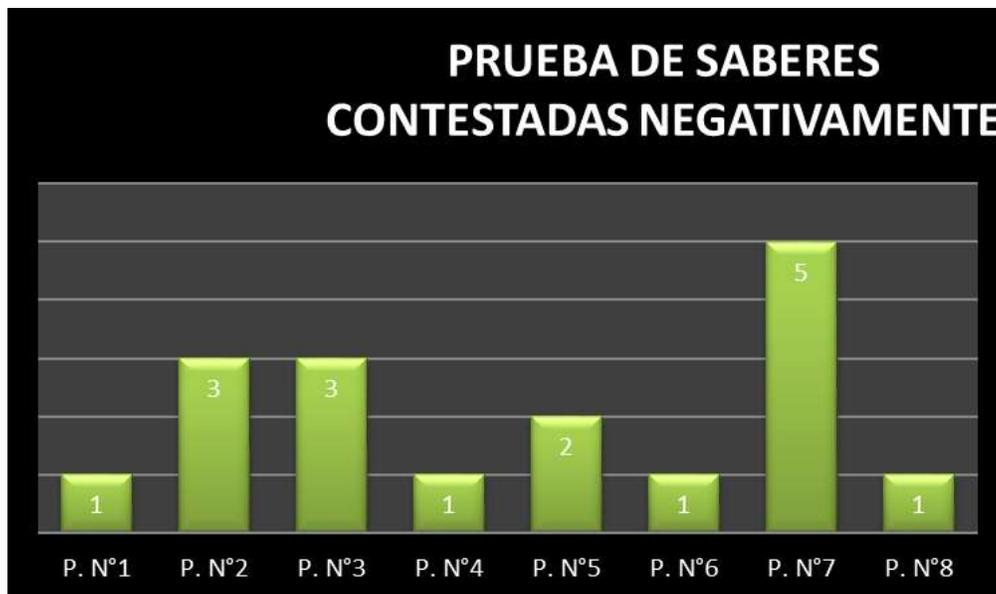
Gráfico N° 12. Respuestas afirmativas.



El Gráfico N° 12, muestra que 10 de los 18 estudiantes que presentaron la prueba de saberes manifestaron conocer los conceptos sugeridos en las 8 preguntas. A su vez, 4 de 18 marcaron afirmativamente 7 preguntas, sólo 3 estudiantes manifestaron conocer 6 de las 8 preguntas y 1 sólo respondió afirmativamente 1 pregunta.

A su vez, a continuación el Gráfico N° 13 muestra el consolidado de respuestas negativas, para conocer entre todas cuál fue la pregunta de mayor complejidad entre los estudiantes:

Gráfico N° 13. Respuestas negativas



Pese a la claridad de los contenidos desarrollados en las sesiones y la metodología implementada, algunas preguntas resultaron un poco más complejas que otras a los estudiantes, éstas son; La pregunta N° 7 a cerca de los cargos que integran la estructura de gobierno, fue entre todas la más compleja, pues 5 de los 18 estudiantes la marcaron negativamente. Así mismo, como lo muestra el Gráfico la pregunta N° 2 y 3, relacionadas al Derecho Mayor y el Patrimonio Cultural Material respectivamente, 3 estudiantes las contestaron negativamente.

A continuación, el Gráfico N° 14 permite observar los tipos de respuesta cualitativa por parte de los estudiantes, tras la afirmación a las preguntas.

Gráfico N° 14. Tipos de respuesta.



En general, los resultados de ésta prueba a diferencia de la Prueba de pre-saberes arrojan mayoritariamente tipos de Respuesta Lineal RL (concepto descrito con precisión lingüística), en cada una de las preguntas. Siendo muy menor el tipo de Respuesta Circular RC (concepto descrito acertadamente, a partir de generalidades asociadas al mismo), destacándose la notable disminución del número de respuestas no respondidas afirmativamente (NR).

Tabla N° 3. Aproximación a los tipos de respuesta, prueba de saberes.

PREGUNTA N°	RESPUESTAS	TIPO DE RESPUESTA
1. ¿Qué es el gobierno propio del Pueblo Zenú?	"Son normas y reglas que hay que cumplir en la comunidad" Dulis Yadith Peña 8° "Es la ley jurídica del Pueblo Zenú" Osnaider Donado 9°	RL
2. ¿Qué es el Derecho Mayor?	"Son normas aprendidas en casa y en la comunidad" Ender Isay 9° y Robinson Ortíz 8°, Sandra Suárez 8° "Normas aprendidas en familia y comunidad"	RL
3. ¿A qué se refiere el concepto Patrimonio Cultural Material?	Alexander Feria 8° "Son bienes culturales", Luis Angel Castillo 9° "Son bienes materiales físicos"	RL
	Irlis Solano 8° "Lo que se puede tocar, ejemplo una silla la puedo tocar"	RC
3.1 ¿A qué se refiere el concepto de Patrimonio Cultural Mueble?	Eidith Isay 8° "La pintura y la fotografía"	RL
	Irlis Solano 8° "Lo que se puede trasladar de un lugar al otro, mover"	RC
3.2. ¿A qué se refiere el concepto de Patrimonio Cultural Inmueble?	Adis María Beltrán, Sandra Suarez, Irlis Solano 8°, "Son bienes que no se pueden mover, ejemplo las tierras"	RL
	Sirvelia Conde 8° "Lo que no se puede mover"	RC
4. ¿A qué se refiere el concepto Patrimonio Cultural Inmaterial?	Luis Angel Castillo 9° "Son bienes culturales que no se pueden tocar y son intangibles", Adis María Beltrán 8° "Ejemplo los bailes, la fiesta de los hombres de acero y el carnaval"	RL
	Irlis Solano 8° "Lo que yo no puedo tocar"	RC
5. ¿Qué cargos u organismos integran la estructura de gobierno del Pueblo Zenú?	Adis María Beltrán 8° "Los capitanes, Asamblea General, CMRPZ, Congreso Regional y Cacique"	RL
6. ¿Qué personas son las encargadas de velar por el cumplimiento de las leyes propias en la comunidad indígena?	Robinson Ortíz 8° y Jhon Jairo Ciprian 9° "Son capitán, alguacil, tesorero y fiscal", Angies Paola Peña 9° "El capitán, tesorero, fiscal, secretario, alguacil mayor y 5 alguaciles más y los indígenas"	RL

#### 5.4.5. Bitácoras

Por cada uno de los temas desarrollados, se propuso a los estudiantes la realización de unas bitácoras individualmente. En las cuales, pudieron plasmar por escrito sus propias elaboraciones a partir de las 4 sesiones en las que se desarrollaron temáticas específicas, pues la quinta sesión fue de retroalimentación y recorderis. Entendidas las bitácoras como un cuaderno o unas memorias en las que se manifiestan los avances y resultados de un determinado estudio o trabajo; que incluye observaciones, ideas, datos, obstáculos que pudieron surgir en el transcurso de lo tratado.

Los ítems tenidos en cuenta para el diligenciamiento de cada página temática de la bitácora fueron los siguientes:

- FECHA DE LA CLASE
- OBJETIVOS DE LA CLASE
- TEMAS TRABAJADOS
- DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA SESIÓN
- FORTALEZAS Y DEBILIDADES (Personales y Colectivas)
- LO APRENDIDO
- PREGUNTAS

De los cuales se destaca algunos de los puntos de vista respecto de los metodológico, las fortalezas y debilidades, así como lo aprendido de los estudiantes, respecto de las sesiones desarrolladas, ver Tabla N°4.

Tabla N° 4 . Desarrollo metodológico de la sesión.

SESIÓN N°	DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA SESIÓN
1a Sesión	Carlos Almanza 8° <i>"Se desarrolló muy bien, con juegos, actividades, conociendo nuestros derechos, compartir con nuestros compañeros, todo fue muy bueno"</i>
2a Sesión	Dilson De Agustín 8° <i>"Primero vimos un vídeo y después les respondimos unas preguntas y explicó muy bien, pero me equivoqué en una pregunta"</i>
3a Sesión	Angies Paola Peña 9° <i>"vimos un videos, diapositivas, hicimos preguntas, jugamos al avión, nos reímos"</i>
4a Sesión	Alexander Feria 8° <i>"Se desarrolló mediante explicación del gobierno propio que lo desarrolló el sr. Adelfín Suárez"</i>

Tabla N° 5 . Fortalezas y Debilidades (Personales y Colectivas)

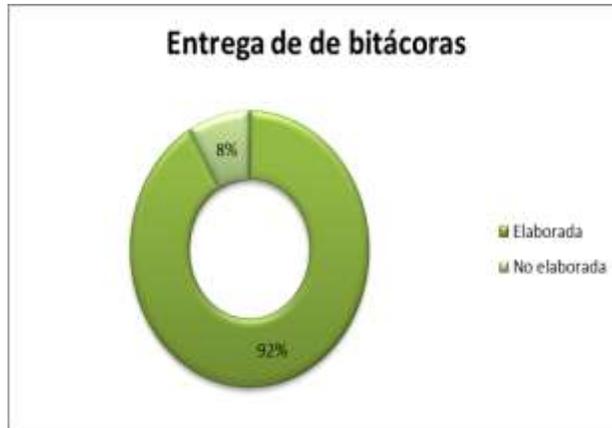
SESIÓN N°	FORTALEZAS Y DEBILIDADES (PERSONALES Y COLECTIVAS)
1a Sesión	Katherine Paola Charrasquiél 9° <i>"Fortaleza, me sentí muy bien con los demás compañeros. Debilidad, cuando salí a exponer me dio mucho miedo"</i>
2a Sesión	Ender Isay 9° <i>"Fortaleza, fue muy divertido porque aprendí lo del gobierno propio. Debilidad, no registra"</i>
3a Sesión	Dulis Peña Ruíz 8° <i>"Lo bueno fue que aprendí mucho del Pueblo Indígena Zenú y lo malo fue que la clase fue tan corta"</i>
4a Sesión	Sirvelia Conde 8° <i>"Me pareció bien porque explicaron sobre la tranza y los sombreros cómo se teje"</i>

Tabla N° 6. Lo aprendido.

SESIÓN N°	LO APRENDIDO
1a Sesión	Jhon Jairo Ciprian 9° <i>"Aprendimos que el patrimonio cultural inmaterial es toda la tradición, aquello que no se puede tocar"</i>
2a Sesión	Osnaider Ciprian 9° <i>"Conocimos más del Congreso Regional Zenú"</i>
3a Sesión	Irlis Solano 8° <i>"Aprendí qué es el Cabildo Mayor y cuáles son sus asuntos y sus cargos"</i>
4a Sesión	Adis Beltrán 8° <i>"Aprendí muchas cosas sobre el gobierno propio, el trenzado y las partes del sombrero vueltiao"</i>

Finalmente, es pertinente destacar que cumplieron con la elaboración y entrega de bitácoras, 22 de los 24 estudiantes, equivalente a un 92%. Los dos estudiantes que no participaron de ésta actividad se mantuvieron ausentes en las sesiones, uno de ellos diagnosticado con dificultades de aprendizaje y el otro una adolescente residente en palmito que por razones de salud de su madre se mantuvo ausente en las sesiones.

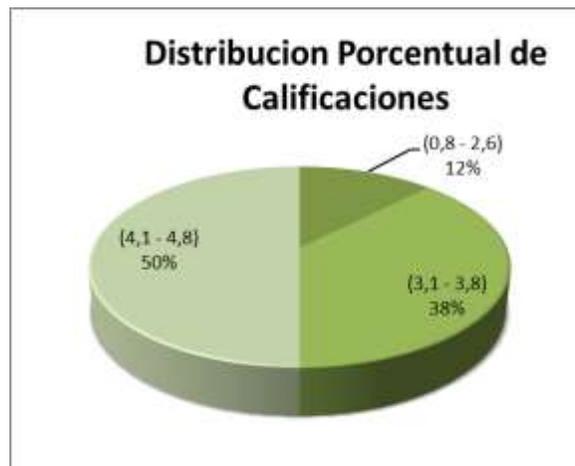
Gráfico N° 15. Entrega de Bitácoras



#### 5.4.6. Desempeño Global

Considerado los promedios equivalentes a la asistencia durante 6 sesiones, así como la realización de la bitácora, el taller y la prueba final, se obtuvo un promedio global de desempeño de los estudiantes. El cual fue entregado a la docente del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa para su consideración en el proceso académico de los mismos, previo acuerdo adquirido con la docente. Ver Gráfico N° 16.

Gráfico N° 16 . Desempeño Global.



De éste modo, es satisfactorio observar que el 50% de los estudiantes de los grados 8° y 9° obtuvo una puntuación entre 4.1 y 4.8. Así mismo, el 38% obtuvo una puntuación entre 3.1 y 3.8, Sólo el 12% (equivalente a 3 estudiantes) obtuvo puntuación de entre 0.8 y 2.6, dos de ellos del grado 8° y uno del grado 9°. La *moda* de éstos datos fue de 4.5 en ambos grados, lo cual es satisfactorio como resultado de la presente investigación. La *mediana (media)* 3.9, lo cual quiere decir que, 12 estudiantes obtuvieron desempeño por debajo de 3.9 y los otros 12 tienen un desempeño por encima de 3.9 lo cual es también un resultado conveniente a los objetivos de la presente investigación.

## 5.5 Análisis y Discusión

### 5.5.1 Análisis del Contenido de las Bitácoras

A partir de una revisión del contenido de las bitácoras, se presentan a continuación algunas de las percepciones de los estudiantes frente a las sesiones desarrolladas. Tal revisión se hace respecto de la unidad de análisis Apropiación Social de conocimientos. La cual, incluye categorías como: sentido de pertenencia, conexión con la temática, pertinencia metodológica y disponibilidad y participación. Lo primordial a destacar aquí es la autonomía de los estudiantes para relatar sus experiencias durante las sesiones desarrolladas.

Tabla N° 7. Contenido de las bitácoras.

CATEGORÍA	BITÁCORA
SENTIDO DE PERTENENCIA	Alexander Feria 8° <i>"Yo me siento muy orgulloso de ser Indígena, por todas las cosas que otros países no tienen los mismos derechos que nosotros los indígenas"</i>
	Mary Luz Roqueme 9° <i>"Me siento orgullosa de ser indígena Zenú porque ésta es mi tierra donde nací, crecí, me siento orgullosa de ser parte de una comunidad indígena donde mis padres me educaron"</i> .
	Jhon Jairo Ciprian 9° <i>"Me siento muy orgulloso por las riquezas que tiene nuestra comunidad"</i> .
	Eidith Isay Roqueme 8° <i>"Yo me siento muy orgullosa de ser una indígena porque hay muchas cosas de la cultura como trenzar y hacer el sombrero"</i> .

CONEXIÓN CON LA TEMÁTICA	Albeiro Agamez 9° <i>"Yo aprendí sobre el derecho mayor, el gobierno propio y lo más importante que es la cultura" "Me gustó mucho porque hicimos trenzado y se habló de las partes del sombrero"</i>
	Dilson De Agustín 8° <i>"Aprendí que debemos recuperar nuestras costumbres tradicionales"</i>
	Mary Luz Roqueme 9° <i>"Me gustó mucho como la señora Aida explicó todo a paso lento, todas las cosas [sobre el sombrero vueltaio] que nosotros no sabíamos"</i>
	Adis Beltrán 8° <i>"Yo aprendí sobre el Congreso Regional del Pueblo Zenú"</i>
	Alexander Feria 8° <i>"Aprendí muchas cosas que nunca me lo fueran [habían] enseñado y también el derecho de nuestra etnia Zenú y las cosas valiosas que tenemos en nuestro Pueblo Indígena Zenú".</i>
	Angies Peña 9° <i>"Aprendí los cargos de la Junta Directiva del Cabildo y que sus funciones son, Capitán: se encarga de verificar los censos, gestionar proyectos Secretario: el que hace las actas y organiza todo Tesorero: el que maneja y gestiona el dinero de la comunidad Fiscal: el que fiscaliza todo y vigila Alguacil Mayor: garantiza la vigilancia, la seguridad y la paz 5 alguaciles más que cumplen con la misma función"</i>
PERTINENCIA METODOLÓGICA	Adis Beltrán 8° <i>"Me sentí muy guiada por las explicaciones que usted nos dio, las explica muy claro y muy bien".</i>
	Sirvelia Conde 8° <i>"En la clase tuvimos invitados especiales como la señora a Aida y el señor Adelfín, explicó sobre el manejo de la trenza y el sombrero".</i>
	Martha Salcedo 9° <i>"Lo que me gustó fue lo que explicaron sobre el sombrero y toda la cultura"</i>
	Mary Luz Roqueme 9° <i>"Todo me gustó de la clase porque reímos, jugamos, compartimos, aprendimos y conocimos", "Pensé que eso para mí era aburrido pero me di cuenta que no es así"</i>
	Angies Peña 9° <i>"El desarrollo de la clase fue una introducción, juegos tradicionales (pajaritos al aula), examen, mitos y leyendas y al finalizar explicar una lectura a través de un dibujo".</i>
	Dulys Peña 8° <i>"Lo que más me gustó fue que aprendí mucho de la tradición cultural y aprendí a hacer una bitácora, quiero aprender más del Pueblo Zenú".</i>
	Albeiro Agamez 9° <i>"Para mí fue muy divertido y no fue malo porque aprendimos muchas más cosas diferentes".</i>
	Eidith Isay Roqueme 8° <i>"A mí me gustó cuando hacíamos las bitácoras que recordábamos todo lo que hicimos y lo escribíamos todo", "Yo aprendí sobre el Congreso Regional del Pueblo Zenú y Asamblea de autoridades Indígenas del Pueblo Zenú".</i>
	Luis Angel 9° <i>"Iniciamos con un vídeo, después explicar sobre el tema de los cargos, el manejo y cómo se eligen y un juego del avión".</i>

	Carlos Almanza 8° <i>"Al comienzo pensé que esto no me iba a gustar, pero me gustó mucho"</i> .
	Alexander Feria 8° <i>"Al principio pensé que las clases no me iban a gustar pero fue todo lo contrario me gustó mucho"</i> .
DISPONIBILIDAD Y PARTICIPACIÓN	Alexander Feria 8° <i>"Siempre motivado y activo y me siento muy alegre en la clase y creo que no tengo debilidades"</i>
	Adis Beltrán 8° <i>"Me sentí muy motivada"</i>
	Katherine Charrasquiél 9° <i>"Aprendí a ser más amable con el grado 8", "Cuando salí a exponer me dio mucho miedo"</i>
	Sirvelia Conde 8° <i>"Me sentí muy bien en la clase porque hubo muchas preguntas"</i> .
	Angies Peña 9° <i>"Que me dio un poco de miedo salir a exponer, quería explicar las cosas que usted preguntaba pero me daba pena"</i> .
	Sandra Suárez 8° <i>"Me sentí muy bien en la clase y también aprendí cosas, bueno todo lo que usted explicó"</i> .
	Carlos Almanza 8° <i>"Le puse mucha atención a la clase, me sentí activo, la clase fue de mucha importancia y lo mejor no tuve debilidades"</i> .
	Daniel Salcedo 8° <i>"Me sentí muy motivado en la clase y me gustó"</i>

Considerando que una de las situaciones adversas frente a la salvaguarda de la Identidad Cultural del Pueblo Zenú es el frágil sentido de pertenencia por parte de los adolescentes y jóvenes. Es satisfactorio haber propiciado la valoración de la cultura propia, mediante cada una de las sesiones desarrolladas. Generando conciencia de Identidad, desde una perspectiva holística. En lo que respecta a la conexión temática, a pesar del desinterés inicial de los estudiantes, en términos generales se les logró conectar con los contenidos; Hubo receptividad y asimilación frente a las temáticas desarrolladas. En ello, la pertinencia metodológica jugó un papel determinante. Pues, permitió despertar el interés y captar la atención de los estudiantes. Manteniéndoles motivados y expectantes, finalmente expresaron sus consideraciones acerca de lo divertido que terminó siendo la experiencia. Esto, posibilitó la participación y disponibilidad de los estudiantes en las actividades propuestas (valoración de pre-saberes, Lecturas y representaciones grupales, juegos tradicionales, taller, diálogo de saberes, vídeos, desarrollo temático expositivo, valoración de saberes, bitácora ). Pese a las dificultades de algunos de ellos para expresarse en público, hubo motivación para participar de las actividades y se mantuvo la atención.

### 5.5.2 Análisis del contenido temático y desarrollo metodológico de las sesiones

Las sesiones pedagógicas se desarrollaron en horario acordado previamente con el Sr. Rector Santiago Contreras y la profesora de Ciencias Sociales de los grados 8° y 9° Carmen Benítez. Para tal fin se desarrollaron de modo continuo los días jueves y viernes, cada sesión tuvo duración de tres horas de clase, comprendidas entre las 8:10 am hasta las 11:10 am, con intermedio del descanso. En total fueron cinco las sesiones temáticas desarrolladas con los estudiantes y una actividad pedagógica extracurricular. A continuación se describen en detalle los contenidos y la metodología implementada.

La Práctica Pedagógica en la Institución Educativa Pueblecito, demuestra que el uso de las tecnologías no es transversal a todas las áreas sino que se le otorga potestad al área de Informática y, a juicio de los estudiantes, nunca antes habían observado una proyección de diapositivas en una sesión de clase. Por tanto, resulta interesante destacar como el uso de las TIC'S facilitó el logro de los objetivos propuestos. Resultó innovador implementar el recurso de las diapositivas, así como la proyección de vídeos relacionados a la temática. La Guía de Aprendizaje, brújula de lo realizado en el Establecimiento Educativo, incluyó una metodología dinámica y participativa construida sobre el fundamento de lo autóctono y apoyada en recursos tecnológicos. Esto permitió no sólo captar la atención de los estudiantes y motivarles a las sesiones, sino interesarlos por la temática. Una temática frente a la cual se encontraban poco expectantes, pero que terminó despertando en ellos el deseo de conocer su historia, cultura, y formas propias de gobierno, contribuyendo a re-posicionar el sentido de pertenencia Zenú.

Cada una de las sesiones se planeó en concordancia con la siguiente y se priorizó la articulación con sabedores locales, así como la contextualización de los contenidos. Durante la primera sesión se realizó una valoración de pre-saberes, lluvia de ideas e introducción al Gobierno Propio, considerando las nociones existentes entre los estudiantes respecto de las siguientes categorías: Derecho Mayor, Derecho Propio, Estructura de gobierno y Patrimonio Cultural. Respecto de éste último se realizaron juegos tradicionales con la participación de una

persona de la comunidad con conocimientos en el tema, después se procedió a realizar lecturas grupales de Mitos y Leyendas del Pueblo Zenú para su representación creativa (dibujos, frisos, poemas), así como la preparación de la primera página de la bitácora.

Durante la segunda sesión, la temática desarrollada fue Derecho Propio (Ley de Gobierno Propio y Estructura de Gobierno del Pueblo Zenú). Se abordaron generalidades de la Ley de Gobierno Propio, objetivos, órganos de administración de justicia propia (Congreso Regional, Asamblea General, Cabildo Mayor, Asambleas Territoriales, Cabildo Menor, Tribunal de Justicia Propia, Guardia Indígena, Comités Regionales), los cargos que integran los órganos, mecanismo de elección y funciones. Para iniciar, se proyectó un video acerca de la adopción de la Ley de Gobierno Propio por parte de la Asamblea General de Autoridades Indígenas del Pueblo Zenú, promoviendo la participación de los estudiantes a través de preguntas. Se procedió a la conceptualización sobre Ley de Gobierno Propio (estructura organizativa del gran Resguardo), mediante diapositivas. Se aplicó un taller escrito en clase para la valoración de lo aprendido. Finalmente, se procedió a la elaboración de la segunda página de la Bitácora relacionada con el tema de la sesión.

La tercera sesión enfocada a trabajar el concepto de Derecho Propio (gobierno propio), inició con la proyección de un vídeo titulado "Orgullosamente Zenú" y una sensibilización al respecto, repasando los contenidos desarrollados en la sesión anterior. Partiendo de las preguntas y manifestaciones realizadas por los estudiantes en la bitácora de la sesión anterior:

- ☉ Carlos Almanza 8º: *¿Cuánto dura un Cacique en el puesto?, ¿El Derecho Mayor es para todo el mundo?*
- ☉ Dilson De Agustín 8º: *¿Cómo se da el gobierno propio?*
- ☉ Osnaider Ciprian9º : *Explicar todo el Congreso Regional del Pueblo Zenú*
- ☉ Angie Peña 9º: *Conocer más de la Ley de gobierno Propio*
- ☉ Dulis Yadith Peña 9º: *Aprender más sobre el Pueblo Zenú*

A partir de las respuestas y claridades respecto a éstos interrogantes y demás manifestaciones, se procedió a exponer los contenidos propuestos para la sesión, mediante diapositivas, dando a conocer qué es un cabildo, cómo está integrado, cuáles son sus funciones, cómo es elegido, quiénes pueden votar. A través de la implementación de la estrategia/juego tradicional "El avión " se fomentó la participación de los estudiantes mediante preguntas sobre los cargos de la junta directiva del cabildo y sus respectivas funciones. Acto seguido un conversatorio, a partir de las experiencias del Cabildo Escolar. Se culminó la sesión con la preparación de la página número 3 de la Bitácora.

Durante la cuarta sesión se trabajaron los conceptos inherentes al de Patrimonio Cultural (Inmaterial, Material: Mueble e Inmueble). Para ello se desarrollaron tales contenidos mediante exposición apoyada en diapositivas. A partir de las manifestaciones realizadas por dos estudiantes, en la bitácora durante la sesión anterior:

- Dulis Yadith Peña 9º: *Aprender más sobre el Pueblo Zenú*
- Angie Paola Peña 9º: *Aprender más sobre La Asamblea General de Autoridades Indígenas y el Congreso Regional del Pueblo Zenú*

Se realizaron algunas claridades respecto de ello y se proyectó el vídeo titulado "La oralidad como Patrimonio Cultural Inmaterial del Pueblo Zenú" realizando un conversatorio sobre el Patrimonio Cultural a partir de lo observado en el vídeo. Así mismo, se realizó un diálogo de saberes con dos sabedores del Pueblo Zenú de San Antonio de Palmito; Una mujer artesana (aspirante a la capitanía de su comunidad) y un líder de la organización indígena. Titulado *Trenzado de la Caña Flecha, Patrimonio Cultural Inmaterial*. En él los invitados compartieron saberes a cerca de todo el proceso de elaboración de un sombrero vueltiao, los tipos de palma (caña flecha) de los que se disponen en la región y sus usos. Así como los tipos de *pintas* o figuras inherentes a la trenza, aclarando las partes del sombrero y enseñando la realización de algunas de ellas, pues se dispuso de caña flecha para trenzar en clase. De éste modo se realizó la página número 4 de la Bitácora.

En la quinta sesión, se implementó una guía para la valoración de saberes ( 8 preguntas con dos opciones de respuesta SI/NO), acto seguido se proyectó el vídeo titulado "Los Zenúes Ingenieros Hidráulicos, MAPUKA, Uninorte" y "recorrido por el museo del Caribe" en los cuales se exponen datos históricos a cerca del Pueblo Zenú. Se realizó repaso de contenido temático de las sesiones anteriores, mediante socialización apoyada en diapositivas. Se procedió a la organización y presentación final de las Bitácoras.

Se finalizó este proceso pedagógico con una actividad extracurricular, realizada en el mes de octubre en las instalaciones de la Casa Indígena de Pueblecito-San Antonio de Palmito. La cual, consistió en invitar a más integrantes de la comunidad educativa (además de los grados 8° y 9° a los grados 6° y 7°, maestros de secundaria, líderes de la comunidad) y a miembros del equipo interdisciplinario de profesionales de la Fundación Tierra de Aguas. La actividad fue un taller interactivo con los líderes y estudiantes sobre Patrimonio Cultural en la cual se reforzaron los conceptos trabajados durante las sesiones con los estudiantes del grado 8° y 9° y se hizo un recorrido histórico por la cultura material del Pueblo Zenú, a través del uso de la maleta Zenú del Banco de la República. Culminando con la presentación de dos vídeos animados de Mitos y Leyendas Zenú titulados *El chimpin travieso* y *la Bruja*. De éste modo se culminó el proceso de implementación de la Guía de Aprendizaje.

### 5.5.3. Discusión de los resultados

Los resultados hasta aquí expuestos nos permiten comprender que es posible desarrollar temáticas del contexto indígena en el marco del área de Ciencias Sociales, atendiendo a los estándares establecidos por el MEN (Ministerio de Educación Nacional). De este modo, el subtema de *Gobierno Propio* hizo parte del tema *Democracia y Política*, de ésta área. A la pregunta de investigación *cómo implementar los saberes ancestrales en el Área de Ciencias Sociales, en los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Indígena Pueblecito de San Antonio de Palmito - departamento de Sucre* se respondió mediante la puesta en ejercicio de una Guía de

Aprendizaje. La cual, contempla contenidos pertinentes al contexto (abordando los procesos de gobierno y democráticos propios del Pueblo Zenú) que a su vez responden a los Derechos Sociales y Culturales de los Pueblos Indígenas en Colombia con metodologías participativas para la motivación de los estudiantes, cuya columna vertebral es propender por la preservación cultural del Pueblo Zenú. El desarrollo temático se realizó con base en, además de los conocimientos positivos (es decir, lo que está escrito sobre el tema), el diálogo de saberes con personas pertenecientes a la comunidad. Lastimosamente no fue posible contar con la participación del Capitán Menor de la comunidad ni de la Cacica Territorial por sus múltiples ocupaciones.

En términos generales, la puesta en marcha de la presente investigación ha permitido explorar con éxito a cerca de las posibilidades de implementar en el Área de Ciencias Sociales de los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Indígena Pueblecito, los saberes ancestrales para fortalecer el componente pedagógico del Sistema Educativo Indígena Propio del Pueblo Zenú. Claro está, considerando situaciones conexas al entorno educativo.

## 6. Conclusiones

La presente investigación, posibilitó la implementación de saberes ancestrales en el área de Ciencias Sociales de los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Indígena Pueblecito, como estrategia para contribuir al fortalecimiento del componente pedagógico del Sistema Educativo Indígena Propio del Pueblo Zenú. Para ello, se identificó el componente histórico, ontológico y antropológico del Pueblo Zenú. como punto de partida para promover estrategias de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. Ello, incidió positivamente en la motivación de los estudiantes y en generar disposición frente al desarrollo de las sesiones.

La valoración de éste proceso de aprendizaje demostró que, fueron satisfactorios los resultados logrados. Considerando la asistencia a las sesiones, la valoración de las pruebas escritas, del taller y presentación de la bitácora, se obtuvo que el 50% de los estudiantes de los grados 8° y 9° obtuvo un desempeño con puntuación entre 4.1 y 4.8. Así mismo, el 38% obtuvo una puntuación entre 3.1 y 3.8, Sólo el 12% (equivalente a 3 estudiantes) obtuvo puntuación de entre 0.8 y 2.6. La *moda* de éstos datos fue de 4.5 en ambos grados, lo cual es satisfactorio como resultado de la presente investigación. La *mediana (media)* 3.9, lo cual quiere decir que, 12 estudiantes obtuvieron desempeño por debajo de 3.9 y los otros 12 tienen un desempeño por encima de 3.9 lo cual es también un resultado conveniente a los objetivos de la presente investigación. En tal sentido, la presente investigación realiza sugerencias significativas, a considerar en el proceso de implementación del SEIP en el municipio de San Antonio de Palmito.

## 7. Recomendaciones

Del trabajo investigativo se extrae que, la metodología implementada es fundamental para lograr los resultados propuestos. En tal sentido, las metodologías que consideran los saberes y prácticas locales (en el presente caso, el trenzado de caña flecha, juegos tradicionales, diálogo de saberes), que a su vez se apoyan en las tecnologías de la información y propician la desinhibición y participación son las convidadas al componente pedagógico del SEIP.

Es importante considerar que, en el proceso de implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, el modelo pedagógico *Sentir y Pensar Zenú* deberá considerar metodologías propias y el rescate de lo autóctono en diálogo con las tecnologías de la información y la comunicación TIC'S. Porque permite poner a los estudiantes en interacción con la realidad como pueblo y social en general. A su vez, el reto está en accionar a todas las áreas en función de la necesidad inmediata de preservación de la cultura (material e inmaterial) del Pueblo Zenú. Lo cual deberá pasar por un proceso de formación previa a los docentes, en especial a los no indígenas que ejercen en el territorio.

Además de las elaboraciones metodológicas, es importante propiciar el dominio de saberes por parte de los maestros, quienes deberán con claridad fomentar entre los estudiantes su apropiación. Así mismo, es preciso tener claro que no se pueden desconocer los obstáculos epistemológicos es decir, los paradigmas que respecto de su propia identidad tienen los adolescentes y jóvenes del Pueblo Zenú. Puesto que, partir de reconocer los posicionamientos de la población estudiantil permite plantear intervenciones pertinentes.

Pese a la familiaridad de los estudiantes con el contexto indígena, es notable entre los adolescentes y jóvenes su escaso conocimiento sobre temas asociados al gobierno propio. En ello inciden principalmente tres situaciones: primero, la falta de interés de los mismos en conocer más su cultura propia; segundo, la ausencia de espacios familiares y comunitarios para el diálogo de saberes; y tercero, la necesidad de desarrollar éste tipo de contenidos en las Instituciones

Educativas. Pese a las aproximaciones que se intentan hacer, desde la Cátedra Zenú en la Institución Educativa Pueblecito es necesario fortalecer éstos procesos considerando la transversalidad de todas las áreas. Ello se vislumbra posible con la puesta en marcha del SEIP en éste territorio indígena.

Se considera pertinente que para el fortalecimiento del proceso de consolidación de la Educación Propia Indígena del Pueblo Zenú, deba indagarse por los contenidos y las prácticas pedagógicas que desde las Entidades Educativas se imparten, abordándolas desde una perspectiva antropológica y analítica. El Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, reconoce que los Pueblos Indígenas denotan mundos plétóricos de significados, contenidos en sus saberes, relaciones y prácticas sociales diversas, que implican formas distintas de ser, de sentir y de actuar frente a las necesidades, las problemáticas y las posibilidades de concebir la vida, con lenguas y ordenamientos jurídicos distintos. Sin embargo, existe una gran necesidad de fortalecimiento de sus cuatro componentes: de fundamentación, pedagógico, administrativo y de gestión. Es por ello que se recomienda empezar a explorar mejores ambientes de aprendizaje y experiencias significativas (Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, 2013b).

## 8. Referencias bibliográficas

- Aguirre, Silvia (1997) Entrevistas y Cuestionarios. En: Etnografía Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural. Aguirre Baztán, Ángel (Ed.). ISBN 970-15-0215-9. Alfaomega Grupo Editor. México.
- Arratia Jiménez, Marina (2006) Informe de consultoría Estado De Arte Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe, Bolivia, Perú y Ecuador. Programa sub-regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Perú y Ecuador, -EIBAMAZ-UNICEF.
- Aristizábal, Magnolia (2013) La investigación, un encuentro en la unidad. y la diversidad. 125 - 140. En: Aristizábal, Magnolia y Trigo, Eugenia. La formación doctoral en América Latina ¿más de lo mismo?, ¿una cuestión pendiente?. Fundación Naturaleza, Planeta y Vida e Instituto Internacional del Saber. Segunda edición. ISBN: 978-1-291-68361-1 (2ª edición). 20 p.
- Barragán, Diego (2012) La practica pedagógica, pensar más allá de las tecnicas. En: Barragán, Diego, Gamboa, Audin y Urbina, Jesús. Practica Pedagógica, perspectivas teóricas. ISBN 978-958-648-823-5. Universidad Francisco de Paula Santander y ECOE Eiciones. Bogota. 308 pgs.
- Borjas, Beatriz; Ortiz, Marielsa; (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, Octubre-Diciembre, 615-627. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404> (Recuperado 15 de Mayo de 2016)
- Blanco H., Enrique (2011) La Escuela como reproductora de Exclusión Socio-Cultural: el caso de 12 comunidades educativas vulnerables de la ciudad de Chillán-Chile. Tesis Doctoral para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid. 643 páginas.
- Brito Lorenzo, Zaylín (2008) Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria, Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>. (Recuperado 03 Abril 2015)

- Comisión Nacional del Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI (2009) Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Bogotá, Colombia.
- Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú CMRPZ (2013a) Ajuste al Modelo Pedagógico Sentir y Pensar Zenú, un trenzado de nuestra educación. Resguardo Colonial Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, Córdoba-Sucre.
- (2013b) Trenzando nuestra Educación desde lo trasegado y lo construido. Resguardo Colonial Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, Córdoba-Sucre.
- (2013c) La legislación Indígena de Colombia y el Derecho Propio Zenú.
- Carvajal S., Lenys; Cuadrado P., Linda (2013) El cuento tradicional de la etnia Zenú como estrategia pedagógica para el desarrollo de la expresión oral de los niños de grado segundo cinco del Centro Educativo Rural los Vidales de Tuchín Córdoba. Corporación Universitaria del Caribe CECAR, División de Educación Abierta y a Distancia. Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Idioma Extranjero (Inglés) Sincelejo-Sucre.
- Corporación Red Agroecológica del Caribe RECAR (2008) Semillas criollas del Pueblo Zenú, Recuperación de la memoria, del territorio y el conocimiento tradicional. ISBN: 978-958-44-4502-5.
- De Carvalho, José Jorge (2010) Los estudios culturales en América latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, núm. 12, enero-junio, 2010, pp. 229-251, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. ISSN (Versión impresa): 1794-2489. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. En <http://www.revistatabularasa.org/numero-12/14carvalho.pdf>. (recuperado el 25 Abril de 2015)
- De Sousa, Santos Boaventura (2009) "Una Epistemología del Sur: La Reinención del conocimiento y la emancipación social". *CLACSO Coediciones*. ISBN 978-607-03-0056-1 CLACSO. Siglo XXI
- D. Fearon, James. 1999. What is identity (as we now use the word)? Department of Political Science, Stanford University. Stanford, CA 94305 email: [jfearon@stanford.edu](mailto:jfearon@stanford.edu). En: <https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf>. (recuperado el 25 Abril de 2015)
- E. Stets, Jane and J. Burke Peter (2000) Washington State University. Identity Theory and Social Identity Theory. Vol. 3. p. 224-237. En: *Social Psychology Quarterly*. En: <http://wat2146.ucr.edu/papers/00a.pdf>. (recuperado el 25 Abril de 2015)

- Fundación para la Investigación y el desarrollo de Sucre, FIDES-Ecopetrol (2014) Plan Integral de Vida de los Cabildos Menores de San Antonio de Palmito. Sincelejo, Sucre.
- Freire, Paulo (2008) *Pedagogía del Oprimido*. ISBN 978-987-629-006-7. SIGLO XXI, EDITORES. En: [www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf](http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf). 232 PGS. (recuperado el 25 Abril de 2015).
- González T., María Isabel (2011) *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. CLACSO, Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-00-4919-4
- Guardián-Fernández. Alicia (2007) *El paradigma cualitativo en la Investigación socioeducativa*. Colección IDER investigación y Desarrollo Regional. Costa Rica. ISBN 978-9968-818-32-2.
- Guber, Rosana (2001) *"La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad"*. Grupo Editorial Norma. ISBN 958-04-6154-6.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (1997). *Metodología de la Investigación*. Impreso por Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá, Colombia. ISBN 968-422-931-3
- Larraín, América. (2010). *Educación Diferenciada en un Contexto Indígena en Colombia*. En *Memorias del Seminario Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Fecha: 23 a 26 de agosto de 2010. Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Merlano M., Emiro Orlando; Ríos H., Luz Mileth; Rocha R., Rocio (2012) *Orientando a los estudiantes del 6º grado de la Institución Educativa Rural Buenavista del Municipio de Sincelejo al Sentir y Pensar Zenú*. Corporación Universitaria del Caribe, División de Educación Abierta y a Distancia. Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Sincelejo.
- Múnevar, Raúl; Gómez, Pablo; Quintero, Josefina (1995) *"Escenarios Etnográficos Educativos"*. Universidad de Caldas. ISBN: 958-9092-69-1.
- Pantoja C., Yurley P (2013) *Currículo, Saberes Ancestrales y Enseñanza de las Ciencias en el Contexto de la Etnia Zenú en la Institución Educativa Buenavista, Municipio de Sincelejo*. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Facultad de Educación, Modalidad a Distancia y Virtual, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias.

- Resguardo Indígena Kankuamo (2008) MAKÚ JOGÚKI Ordenamiento Educativo, del Pueblo Indígena Kankuamo. Ministerio de Educación Nacional MEN. Resguardo Indígena Kankuamo – OIK. Consejo Noruego para Refugiados – NRC. Colección KAMPÄNAKÊ.
- Restrepo, Eduardo (2007) Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwa Pana*, ISSN: 1657-4923. N° 5. p. 24-35. Julio 2007. Consultado en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>. CLACSO (recuperado el 25 Abril de 2015)
- Stramiello, Clara Inés (2010) La educación intercultural una tendencia en América latina. Universidad Católica Argentina. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 393-412 ISSN: 1137-8654. En: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/7537/7205> (recuperado el 25 Abril de 2015).
- Universidad Simón Bolívar (2008) Antecedentes de la etnoeducación indígena en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, No. 14 - pp. 145-164 - Junio, 2008 - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121.
- Walsh, Catherine (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 131-152, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia, En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>, ISSN (Versión impresa): 1794-2489 (recuperado el 25 Abril de 2015)
- Walsh, Catherine (2009) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En: Melgarejo, Patricia (comp). 2009. *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, editorial Plaza y Valdés. En: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>. (recuperado el 25 Abril de 2015)

# ANEXOS

Anexo 1. Prueba de valoración de pre-saberes.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLECITO.  
VALORACION DE PRE-SABERES**

**NOMBRE DE ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

**AREA:** CIENCIAS SOCIALES

**GRADO:** \_\_\_\_ **JORNADA:** MATINAL

**TEMA:** GOBIERNO PROPIO DEL PUEBLO ZENU

**ASPIRANTE AL TÍTULO DE ESPECIALISTA:** GENNA PAOLA PÉREZ CASTRO  
**ESPECIALIZACION EN INVESTIGACION APLICADA A LA EDUCACION - CECAR**

**1. CONOCE USTED ¿QUE ES EL GOBIERNO PROPIO DEL PUEBLO ZENU?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, explique el concepto

\_\_\_\_\_

**2. CONOCE USTED ¿QUE ES EL DERECHO MAYOR?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, explique el concepto

\_\_\_\_\_

**3. CONOCE USTED ¿A QUE SE REFIERE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, explique el concepto

\_\_\_\_\_

**4. CONOCE USTED ¿QUÉ CARGOS INTEGRAN LA ESTRUCTURA DE GOBIERNO DEL PUEBLO ZENU?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, explique al menos 5

\_\_\_\_\_

**5. ¿QUE PERSONAS SON LAS ENCARGADAS DE VELAR POR EL CUMPLIMIENTO DE LAS LEYES PROPIAS EN LA COMUNIDAD INDIGENA?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, comente

\_\_\_\_\_

Anexo N°2. Taller 2a sesión.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLECITO.  
TALLER EN CLASE**

**NOMBRE DE ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

**GRADO:** \_\_\_\_\_

**AREA:** CIENCIAS SOCIALES

**JORNADA:** MATINAL

**ORIENTA:** ASPIRANTE AL TÍTULO DE ESPECIALISTA CECAR, GINIA PAOLA PÉREZ CASTRO

**1. SEÑALE CON UNA X EL AÑO DE APROBACIÓN DE LA LEY DE GOBIERNO PROPIO DEL PUEBLO ZENÚ?**

1993      2013      1998

**2. SEÑALE CON UNA X CUÁL ES EL ÓRGANO DE MÁXIMA DECISIÓN EN EL PUEBLO ZENÚ**

CABILDO MAYOR      CABILDOS MENORES      CONGRESO REGIONAL DEL PUEBLO ZENÚ

**3. SEÑALE CON UNA X EL SEGUNDO ÓRGANO DE DECISIÓN EN EL PUEBLO ZENÚ**

ASAMBLEA GENERAL DE AUTORIDADES INDÍGENAS      TRIBUNAL DE JUSTICIA PROPIA  
GUARDIA INDÍGENA

**4. SEÑALE CON UNA X EL ÓRGANO ENCARGADO DE REPRESENTAR AL GRAN RESGUARDO INDÍGENA DEL PUEBLO ZENÚ**

ASAMBLEA GENERAL DE AUTORIDADES INDÍGENAS      CABILDO MAYOR REGIONAL DEL PUEBLO ZENÚ  
ASAMBLEA GENERAL DE AUTORIDADES INDÍGENAS

**5. SEÑALE CON UNA X EL ÓRGANO DE AUTO-PROTECCIÓN Y PAZ DEL PUEBLO ZENÚ**

ASAMBLEA TERRITORIAL DE CAPITANES      GUARDIA INDÍGENA      TRIBUNAL DE JUSTICIA PROPIA

Anexo N°3. Prueba de Saberes.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLECITO.  
VALORACION DE SABERES**

**NOMBRE DE ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

**AREA:** CIENCIAS SOCIALES

**GRADO:** \_\_\_\_ **JORNADA:** MATINAL

**TEMA:** GOBIERNO PROPIO DEL PUEBLO ZENÚ

**ASPIRANTE AL TÍTULO DE ESPECIALISTA:** GINNA PAOLA PÉREZ CASTRO  
**ESPECIALIZACIÓN EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN - CECAR.**

**1. CONOCE USTED ¿QUE ES EL GOBIERNO PROPIO DEL PUEBLO ZENÚ?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, explique el concepto

**2. CONOCE USTED ¿QUE ES EL DERECHO MAYOR?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, explique el concepto

**3. CONOCE USTED ¿A QUE SE REFIERE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO CULTURAL MATERIAL?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, dé un ejemplo

**3.1 CONOCE USTED ¿A QUE SE REFIERE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO CULTURAL MUEBLE?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, dé un ejemplo

**3.2 CONOCE USTED ¿A QUE SE REFIERE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO CULTURAL INMUEBLE?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, dé un ejemplo

**4. CONOCE USTED ¿A QUE SE REFIERE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, dé un ejemplo

**5. CONOCE USTED ¿QUÉ CARGOS U ORGANISMOS INTEGRAN LA ESTRUCTURA DE GOBIERNO DEL PUEBLO ZENÚ?**

SI  NO

Si su respuesta es SI, explique al menos 5

**6. ¿QUE PERSONAS SON LAS ENCARGADAS DE VELAR POR EL CUMPLIMIENTO DE LAS LEYES PROPIAS EN LA COMUNIDAD INDIGENA?**

SI  NO

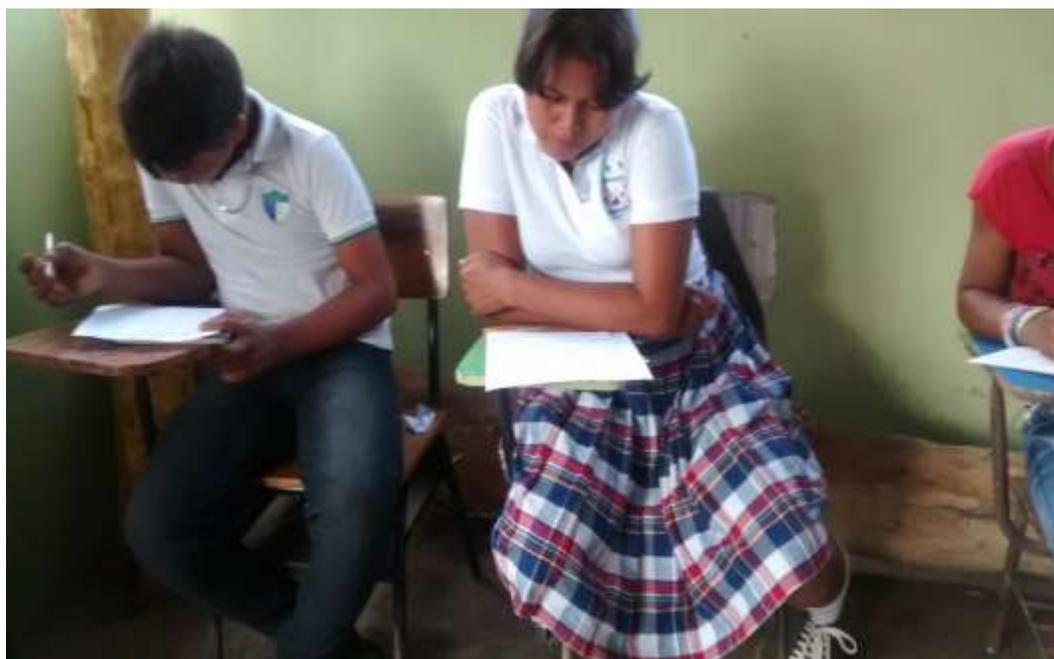
Si su respuesta es SI, comente

Anexo 4. Fotografías y evidencias.

Descripción: Reunión de presentación del proyecto de investigación ante estudiantes, docentes y padres de familia/acudientes de los grados 8° y 9°. Se realizó recolección de firmas de consentimiento informado para su implementación. 24 de Agosto de 2016. Institución Educativa Indígena Pueblecito.



Descripción: Aplicación de prueba de Valoración de pre-saberes. Durante primera sesión pedagógica con estudiantes de 8° y 9°.25 de Agosto de 2016. "Salón de los pollos". Institución Educativa Indígena Pueblecito.



Descripción: Juegos tradicionales. Primera sesión pedagógica con estudiantes de 8° y 9°. Invitado local, Marcos Suárez. 25 de Agosto de 2016. Institución Educativa Indígena Pueblecito.



Descripción: Juegos tradicionales. Primera sesión pedagógica con estudiantes de 8° y 9°.  
Invitado, Marcos Suárez. 25 de Agosto de 2016. Juegos tradicionales.



Descripción: Lectura y representación creativa de mitos y leyendas del Pueblo Zenú. Primera sesión pedagógica con estudiantes de 8° y 9°. 25 de Agosto de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Lectura y representación creativa de mitos y leyendas del Pueblo Zenú. Primera sesión pedagógica con estudiantes de 8° y 9°. 25 de Agosto de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Lectura y representación creativa de mitos y leyendas del Pueblo Zenú. Primera sesión pedagógica con estudiantes de 8° y 9°. 25 de Agosto de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Lectura y representación creativa de mitos y leyendas del Pueblo Zenú. Primera sesión pedagógica con estudiantes de 8° y 9°. 25 de Agosto de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Elaboración de primera página de la bitácora. Estudiantes de 8° y 9°. 26 de Agosto de 2016. Institución Educativa Indígena Pueblecito.



Descripción: Elaboración de primera página de la bitácora. Estudiantes de 8° y 9°. 26 de Agosto de 2016. Institución Educativa Indígena Pueblecito.



Descripción: Elaboración de la segunda página de la bitácora. Segunda sesión. 02 de Septiembre de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Elaboración de la segunda página de la bitácora. Segunda sesión. 02 de Septiembre de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Presentación de la temática. Tercera sesión. 08 de Septiembre de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Presentación de la temática. Tercera sesión. 08 de Septiembre de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Diálogo de saberes. Cuarta Sesión Pedagógica. Invitados: Adelfín y Aida Suárez.  
09 de Septiembre de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Diálogo de saberes. Cuarta Sesión Pedagógica. Invitados: Adelfín y Aida Suárez. 09 de Septiembre de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Diálogo de saberes. Cuarta Sesión Pedagógica. Invitados: Adelfín y Aida Suárez. 09 de Septiembre de 2016. Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Presentación de bitácoras. Quinta sesión pedagógica. 13 de Septiembre de 2016.  
Institución Educativa Pueblecito.



Descripción: Presentación de bitácoras. Quinta sesión pedagógica. 13 de Septiembre de 2016.  
Institución Educativa Indígena Pueblecito.



Descripción: Acompañamiento a 1er Campeonato Inter-cursos. Estudiantes de 8º y 9º. 30 de Septiembre de 2016. Institución Educativa Indígena Pueblecito.



Descripción: Actividad Extracurricular. Taller Patrimonio Cultural con la participación de la comunidad educativa (grados 6°, 7°, 8° y 9°, docentes, sabedores). Casa Indígena Pueblecito. 19 de Octubre de 2016.



Descripción: Actividad Extracurricular. Taller Patrimonio Cultural con la participación de la comunidad educativa (grados 6°, 7°). Casa Indígena Pueblecito. 19 de Octubre de 2016.



Descripción: Actividad Extracurricular. Taller Patrimonio Cultural con la participación de la comunidad educativa (grados 8° y 9°). Casa Indígena Pueblecito. 19 de Octubre de 2016.



Descripción: Actividad Extracurricular. Taller Patrimonio Cultural con la participación de la comunidad educativa (grados 8° y 9°). Casa Indígena Pueblecito. 19 de Octubre de 2016.



Descripción: Actividad Extracurricular. Taller Patrimonio Cultural con la participación de la comunidad educativa (grados 8° y 9°). Casa Indígena Pueblecito. 19 de Octubre de 2016.

