

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN QUIBDÓ: ESTADO ACTUAL Y
ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE
LOS DOCENTES.**

ANGELA MILENA FLOREZ ENCISO

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INNOVACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN
2018**

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN QUIBDÓ: ESTADO ACTUAL Y
ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE
LOS DOCENTES.**

ANGELA MILENA FLOREZ ENCISO

DIRECTOR DE TESIS: JUAN JOSÉ PLATA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: INNOVACIONES EDUCATIVAS Y CAMBIO SOCIAL

LINEA DE INVESTIGACIÓN: PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA

**TRABAJO FINAL DE MAESTRIA PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR
EL TÍTULO DE: MAGISTER EN INNOVACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN.**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INNOVACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN
2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

BOGOTÁ MAYO 2018

Agradecimientos

A Dios por no dejarme desfallecer durante el proceso y ser mi guía en este camino.

A mi familia por la compañía y apoyo durante la búsqueda de este nuevo sueño.

A La Corporación Infancia y Desarrollo, la Secretaría de Educación Municipal de Quibdó, los docentes y directivos docentes de los Establecimientos Educativos Normal Superior de Quibdó, Cristo Rey de Tutunendo, Miguel Antonio Caicedo Mena, Diocesano Pedro Grau y Arola, quienes con su apertura, apoyo y participación aportaron para la realización de esta investigación.

Al director del proyecto de grado y al equipo de docentes de la maestría en Innovaciones Sociales en Educación de UNIMINUTO, por todos los aprendizajes logrados durante este proceso.

Dedicatoria

Dedicado a:

Mis padres (Stella y Paul) y hermanos (Yair y Fair) por ser mi motivación para seguir creciendo personal y profesionalmente.

Mi compañero de vida Ricardo Sierra por su permanente apoyo y el haber confiado en mí.

Los niños y las niñas de las diferentes comunidades étnicas del municipio de Quibdó, fuente de inspiración y esperanza para seguir dando pasos para llegar a una educación verdaderamente para todos y todas.

ANEXO 2. 1.

Resumen Analítico Educativo RAE

1. Autores

Angela Milena Florez Enciso

2. Director del Proyecto

Juan José Plata

3. Título del Proyecto

La educación intercultural en Quibdó: Estado actual y estrategias de mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes

4. Palabras Clave

Competencias interculturales, Dialogo intercultural, Educación intercultural, Etnoeducación, Etnodesarrollo, Interculturalidad, Política intercultural, Prácticas pedagógicas interculturales.

5. Resumen del Proyecto

El presente trabajo de investigación titulado “La educación intercultural en Quibdó: Estado actual y estrategias de mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes”, centra su análisis en la política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó y cómo se ve expresada en la docencia, a fin de identificar estrategias que permitan mejorar en los docentes sus prácticas educativas interculturales. Por tanto el proceso está enmarcado en la investigación acción como metodología de estudio, la cual parte desde la observación de las prácticas pedagógicas de los docentes, el análisis de los proyectos educativos institucionales, el desarrollo de conversatorios con actores claves del territorio para evidenciar la percepción que tiene cada uno sobre la política educativa intercultural y la forma como se manifiesta en la práctica, en consonancia con las diferentes posturas de autores que sustentan y dan soporte al trabajo de investigación. Esto con el fin de construir alternativas de fortalecimiento que permitan que los establecimientos educativos cuenten con herramientas para abordar procesos educativos interculturales, de tal manera que se brinde una educación que responda a las políticas nacionales y municipales y a la vez convierta a la escuela como un escenario posibilitador de intercambio de culturas desde el reconocimiento del otro en su contexto.

6. Grupo y Línea de Investigación en la que está inscrita

Grupo: Innovaciones Educativas y cambio social

Línea: Pedagogía praxeológica

7. Objetivo General

Caracterizar la política educativa intercultural del municipio de Quibdó y su expresión en la docencia de los maestros de Quibdó de los Establecimientos Educativos Normal Superior, Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena y Cristo Rey de Tutunendo a fin de identificar estrategias que permitan mejorar sus prácticas educativas interculturales

8. Problemática: Antecedentes y pregunta de investigación

A partir del lanzamiento de la política pública educativa intercultural y multilingüe 2013 – 2023, Quibdó es considerada la capital departamental de la interculturalidad en Colombia y desde su política actual tiene como objetivo la construcción de un nuevo imaginario colectivo a través de la pedagogía de la transformación para afianzar la identidad de una región que reúne población mestiza, indígena y afrodescendiente. Ubicando como foco del proyecto la interculturalidad desde el diálogo y la articulación de saberes, la convivencia y el crecimiento económico humanizado.

Así mismo la política opta por un sistema educativo “Intercultural”, que tenga en cuenta el valor histórico cultural de las diferentes etnias, la riqueza cultural de las mismas y el gran potencial de sus saberes, pasando de un plano multiculturalista entendido este como “la coexistencia de culturas diversas en un territorio, en donde se le reconoce al otro como distinto, pero no necesariamente supone la existencia de relaciones igualitarias entre los distintos grupos” (Walsh, C., 2005) a una apuesta por la interculturalidad como proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de modos otros de poder, saber y ser, buscando las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común, poniendo el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio entre las diferentes comunidades étnicas presentes.

Por tal razón centra la atención en el fortalecimiento de la educación en un contexto intercultural que responda a los nuevos desafíos de la sociedad, donde el docente se convierte en uno de los actores claves en estos procesos y como tal debe estar preparado para ofrecer una educación incluyente y de calidad.

Esta pretensión se concentra en los retos derivados de la ausencia de una política nacional, de planes de formación docente en términos de prácticas pedagógicas, seguimiento y acompañamiento por parte de la Secretaria de Educación Municipal de Quibdó, conformación de

redes de aprendizaje entre educadores, que orienten y fortalezcan su rol docente para conducir exitosamente procesos educativos interculturales.

Ipiña (como se citó en Poblete, 2009) piensa que “es importante prestar atención a temas como las políticas educativas de la sociedad en la cual se desenvuelven y las teorías innovadoras que aportan nuevos entendimientos sobre el hecho cultural. También se debería contar con estrategias de fortalecimiento a docentes para ejercer en contextos interculturales y ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, sistematizando las experiencias personales, recogiendo información precisa acerca de sus aciertos, errores y potencialidades.”(p.192)

Por tal razón es fundamental caracterizar la política educativa intercultural del municipio de Quibdó y su expresión en la docencia a fin de identificar estrategias que permitan mejorar sus prácticas educativas interculturales.

De acuerdo a lo anterior, las preguntas que orientan esta investigación están centradas en:

¿Cuál es la política para la educación intercultural del municipio de Quibdó?, ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje que usan los docentes en el desarrollo de las clases?, ¿Cuáles son las estrategias que permiten fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de Quibdó para orientar procesos educativos interculturales? ¿Cómo la política educativa intercultural se puede materializar en los establecimientos educativos de Quibdó?

9. Referentes conceptuales

El trabajo de investigación parte del reconocimiento de autores, conceptos, hechos y trabajos previos que se relacionan con la temática abordada durante el proyecto, como se referencian a continuación:

Se parte de la postura de la autora (Walsh, 2012) sobre la interculturalidad desde tres perspectivas relacional, funcional y crítica lo cual permite situarnos en términos de cómo es concebida actualmente la interculturalidad en América del Sur y como se da un paso para ser un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación y decolonialidad asentado en la construcción entre todos de condiciones de saber, ser, poder y de la vida misma en contextos tan diversos.

En este sentido, para Rojas y Castillo Guzmán (2005) la interculturalidad

Se propone como proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe ‘recuperar’, ‘rescatar’ o ‘fortalecer’. (p.141)

Para profundizar en el concepto de educación intercultural se retomó a UNESCO (2006) donde “se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (p.17-18)

Así mismo de acuerdo a Lerma, Baquero, Ortega y Angel (2005) consideran que:

“La oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo por ejemplo, que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Esto significa que es necesario transformar la escuela, no en una nueva escuela, si no en múltiples versiones de escuelas interculturales, que den respuesta no solo a los aportes étnicos particulares, si no además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas en las que se desarrollan”

Otro de los autores que han abordado el tema de la interculturalidad es Xavier Besalú (2002) en su artículo “La escuela intercultural”, donde se relacionan los aspectos que se deben dar en el sistema educativo para poder considerar que brinda una educación intercultural y se convierte en un referente importante en la presente investigación para plantear colectivamente las estrategias que permiten fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de Quibdó para orientar procesos educativos interculturales.

Tubino (2004) menciona que:

“El interculturalismo crítico, busca la transformación de la sociedad partiendo del respeto a la diversidad, a la diferencia y la ciudadanía diferenciada basada en la propia identidad. Desde esta perspectiva se reconoce que la construcción diferencia expresada a través de la diversidad cultural presente en nuestra sociedad, está ligado a la historia colonial de los territorios de América caracterizada por la racialización de los seres y la configuración de una supuesta superioridad racial que condicionó a los pueblos indígenas y afrodescendientes a una situación de marginalidad y exclusión existente hasta nuestros días”.

El interculturalismo crítico busca la transformación de las estructuras e instituciones sociales que mantienen las relaciones de subordinación y el racismo estructural para reconocer otras formas de habitar el mundo, de construir conocimiento y de hacer política; sin embargo Walsh (2010) expresa que:

“La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”. (p.78-79).

En lo que respecta a la política intercultural se retoma como base el documento de la Secretaría de Educación Municipal y el plan de desarrollo Quibdó 2016-2019 Chalá (2016) ruta Q seguimos avanzando hacia la paz y los soportes legales referenciados por Guido Guevara (2015) quien escribe al respecto:

La interculturalidad en la política educativa colombiana es asumida como un asunto exclusivo de los grupos étnicos. De acuerdo con los lineamientos de política para población vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 17, 18), “la prestación del servicio etnoeducativo se debe fundamentar en los principios de interculturalidad”. De igual forma, en la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), la interculturalidad es catalogada como un principio de la etnoeducación, en correspondencia con el Decreto 804 de 1995. (p.26)

En cuanto a las prácticas pedagógicas interculturales, Buitrago Delgado (1999) parte de la premisa “la práctica pedagógica como práctica social, es una práctica contextualizada en un espacio

y en un tiempo cultural, cuya finalidad es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su propia historia”. (p.1)

La enorme diversidad cultural en las aulas de clase en la actualidad nos invita a reflexionar sobre la importancia de desarrollar competencias interculturales entendidas estas desde la UNESCO (2017) como:

Las habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse «efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo» (Fantini y Tirmizi, 2006), para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir desde y para la diversidad.

Finalmente se desarrolla el concepto de la Etnoeducación Afrocolombiana, desde una mirada pedagógica es definida en el artículo 1 del decreto 804 de 1995 como “un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.

En ambos casos, la Educación Intercultural y la etnoeducación, desde su oficialización, pretenden responder al problema étnico y de desunificación y desigualdad ante la ley. Forman parte de la democratización, modernización y desarrollo de los estados latinoamericanos dentro de una política emergente de coexistencia, inclusión y gestión de la diversidad

Tomando en cuenta de que todo acto educativo es un acto político (Freire: 2003) La práctica etnoeducativa está cargada de una responsabilidad socio-política que conlleva acercar a la posibilidad de formación respetando las diferencias, y reconociéndolas con la intención de conocer los territorios y de esa manera pensar a la humanidad a través de todos los saberes que una cultura puede ofrecer a otra.

10. Metodología

Respecto al proceso de investigación está centrado bajo la metodología de la Investigación Acción, donde la finalidad según Álvarez- Gayou 2003 (Como citó Hernández Sampier) es “resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se basa en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas

estructurales”. (p.706). A partir de esta metodología se construye con la comunidad desde los intereses y necesidades a fin de contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que respondan a contextos interculturales.

Así mismo Kemmis y McTaggart 1988 (Citado por Murillo 2010-2011) contemplan como características de la investigación acción el ser participativa, introspectiva, colaborativa, práctica, reflexivo, crítica y política. (p.5). En este sentido el proyecto de investigación parte de una necesidad existente en la comunidad educativa de Quibdó la cual está asociada al desconocimiento de la política educativa intercultural por parte de los docentes y la falta de formación y acompañamiento en procesos educativos interculturales para responder a la misma.

Así mismo la investigación acción en el presente trabajo está basada en la metodología cualitativa apoyada en los enfoques de la interculturalidad partiendo que es uno de sus pilares epistemológicos.

Por tanto, la investigación se direccionó teniendo en cuenta las tres fases esenciales según Stringer (1999) (como cito Hernández Sampier) como lo son:

El observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), el pensar (analizar e interpretar) y el actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (p.710).

Es así como en “el observar” a partir del acompañamiento situado a los docentes, directivos docentes y funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal de Quibdó se pudo detectar el problema de investigación, a su vez se recolectó diferente información cómo insumo del diagnóstico que permitió clarificar la situación. En la segunda fase, “el pensar” se organizó, analizó e interpreto cada uno de los instrumentos (encuesta, entrevista) aplicados a los diferentes actores y a partir de los resultados se formuló el plan de trabajo para poder a portar a la solución del problema trazado en la investigación. Finalmente la fase número tres “el actuar”, donde se diseñaron las actividades demostrativas, buenas prácticas para ser trabajadas con los docentes como aporte pedagógico para abordar la diversidad en el aula. Así mismo se desarrollaron los talleres con la secretaria de educación municipal con el fin de actualizar el plan territorial de formación docente donde se incluyeran las necesidades de formación identificadas para mejorar las prácticas pedagógicas en contextos interculturales.

Finalmente el proceso se llevó a cabo en (4) cuatro Instituciones Educativas (Diocesano Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena, Normal Superior de Quibdó y Cristo Rey de Tutunendo) del municipio de Quibdó, con un total de 40 docentes, de los cuales (21) veintiuno docentes corresponden a la básica primaria y (19) a la básica secundaria, haciendo uso de diferentes técnicas como la observación directa, observación participante, entrevistas, fuentes documentales, registros Fotográficos y grabaciones de audio que permitieran dar cuenta de los diferentes niveles (inicial, intermedio y final) de la investigación.

11. Recomendaciones y Prospectiva

Materializar la política intercultural y multilingüe de Quibdó implica la divulgación de la misma, realizar ajustes curriculares y contar con un cuerpo de educadores que cumplan con un perfil específico que parte del conocimiento de la historia y la cultura de las diferentes realidad étnicas que configuran a Quibdó, hasta el respeto por la diferencia y la apertura al diálogo. Lo que implica que los docentes participen en procesos de formación y redes de aprendizaje que permitan cualificar su rol y enfrentar el reto de la interculturalidad.

La secretaria de educación debe promulgar y promover las prácticas Etnoeducativas y/o interculturales en los diversos escenarios que conforman la vida educativa.

Partiendo de los pilares básicos de la educación enunciados por la UNESCO, el aprender a ser y convivir debe estar presentes en las estrategias que dinamice el establecimiento educativo, donde se vincule a todos los actores de la comunidad como sujetos responsables en la formación intercultural que sea participativa, cooperativa y crítica.

Se requiere incentivar la investigación educativa, como fuente de dinamización curricular e innovación pedagógica en el campo de la educación intercultural.

La apuesta educativa del municipio de Quibdó debe generar procesos de aprendizaje y transformación en las diferentes comunidades étnicas, a partir de la riqueza cultural del territorio.

La relación entre la comunidad y la escuela es fundamental para fortalecer la convivencia entre los diferentes actores y el desarrollo efectivo de los procesos pedagógicos; por tanto los establecimientos educativos deben generar estrategias de participación que permitan acercar las diversas comunidades a la escuela.

La diversidad cultural es un reto para el territorio, donde los educadores generen apuestas pedagógicas que no vulneren, discriminen y silencien las voces de los niños, las niñas de comunidades étnicas.

La Maestría debe propiciar la realización de más investigaciones en este ámbito y a partir del conocimiento generado aportar a la política pública en educación intercultural.

12. Conclusiones

La diversidad cultural presente en el territorio debe ser una oportunidad para que los establecimientos educativos se piensen en nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje, donde se fortalezca las capacidades de los diferentes actores de la comunidad educativa en pro de generar experiencias significativas o buenas prácticas que den muestra de la posibilidad de promover escenarios interculturales y no solo sea una responsabilidad directa de cada grupo étnico.

El Establecimiento Educativos se debe constituir como un espacio que genere escenarios propicios para el dialogo de saberes y una construcción de identidades que disuelva las relaciones basadas en las clases sociales, las cuales son hegemónicas y perpetúan la desigualdad, donde se les permita en la escuela fortalecer sus saberes a partir de la identidad, diversidad lingüística, autonomía, cultura y memoria histórica.

El Establecimiento Educativo debe construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes donde se vincule la vida comunitaria, se recupere proyectos recreativos, culturales, deportivos de los ancestros y mayores por la riqueza cultural que se tiene.

Los Establecimientos Educativos deben resignificar los proyectos educativos que apunten a la transformación de las relaciones sociales y los dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación en las comunidades, donde la educación juega un papel fundamental para la transformación de paradigmas e imaginarios en los diferentes actores de la comunidad educativa.

Los docentes debe contar con estrategias pedagógicas y metodológicas para ejercer en contextos interculturales, donde propicien la investigación y la reflexión sobre su propia práctica que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes con especial énfasis en la mejora de las habilidades comunicativas o dialógicas, el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo

de la capacidad de conocer y comprender respetuosa y críticamente la propia cultura y la de los otros.

Pensarse una educación intercultural para el contexto de Quibdó implica generar cambios estructurales que rompan con la homogenización de la educación; donde se reconozca que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento si no que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento; es así como el docente no puede seguir perpetuando una educación bancaria donde solo se base en la transferencia de conocimiento, sino crear los escenarios propicios que posibiliten la producción o construcción compartida del mismo.

Un docente intercultural debe caracterizarse por ser un mediador imprescindible de la cultura que se vive y recrea en la escuela, pero desde una mirada reflexiva, que innove desde apuestas pedagógicas que tracen caminos hacia lo decolonial, que posibilite el reconocimiento de los saberes propios.

La política educativa intercultural y multilingüe de Quibdo 2013 – 2023 está construida desde una apuesta como colectivo social principal que habita en el territorio, el cual se origina en la aceptación, integración y armonización de los tres imaginarios étnicos existentes en el territorio (Mestizo, Indígena y Afro), sin embargo en el aula el o la docente debe apostarle a una mirada crítica donde el sujeto genere un proceso de transformación mental emancipatorio que aporte a la relación con el otro.

Los resultados del proyecto de investigación invitan a reflexionar sobre la importancia de romper paradigmas en la forma de enseñar y repensarse en el uso nuevas pedagogías que aporten a la realidad del territorio. Un territorio resignificado y recreado mediante el diálogo intercultural e interepistémico.

El sistema educativo debe resignificarse, para poder dar respuesta a las nuevas realidades presentes en los territorios y así brindar una verdadera educación de calidad para todos y todas donde prime la inclusión y se derrote la exclusión

Por tanto, producto de la investigación se incluirá en el plan territorial de formación docente las necesidades asociadas a la educación intercultural y por ende en su plan operativo 2018 – 2019 la propuesta de las diferentes temáticas abordar y así aportar al fortalecimiento pedagógico, disciplinar, deontológico e investigativo de los maestros y maestras de Quibdó.

13. Referentes bibliográficos

Albo, X y Romero, R (2005) Interculturalidad (Módulo 5). Barcelona: Universidad de Barcelona Virtual. pp. 99 – 100.

Alcaldía Municipal de Quibdó. (2012). Educación intercultural y multilingüe de Quibdó MIA: Vicente Barrios Ferrer. Escuela de formación política y liderazgo para la ciudad ECO. Plan de desarrollo municipal “Quibdó MIA”. 2012-2015.

Arbeláez, J. Vélez, P (2008) La etnoeducación en Colombia una mirada Indígena. Recuperado el 12 de diciembre de 2017 de <http://docplayer.es/22768368-La-etnoeducacion-en-colombia-una-mirada-indigena-juliana-arbelaez-jimenez-paulina-velez-posada-universidad-eafit-escuela-de-derecho-medellin.html>

Bastidas M, Pérez F, Torres J, Escobar G, Arango A, Peñaranda F (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. Invest Educ Enferm. Recuperado el día 07 de Junio de 2017 de http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/el_dialogo_de_saberes_como_posicion_humana_frente_al_otro.pdf

Besalú, X (2002) “La escuela intercultural” Red de escuelas interculturales. Recuperado el 13 de junio de 2017 de www.bideo.info/buesa/imagenes/20131004_educ_escuela.pdf

Buitrago, M (1999) “La investigación como práctica pedagógica” En: Memorias del simposio internacional de investigadores en educación. Convenio Andrés Bello. Centro de estudios e investigaciones pedagógicas. pp.1

Burga, H (2013) Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad. Recuperado el 30 de Marzo de 2017 de www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/apoyo5.pdf

Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas”. Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe” núm. 10, julio, 2009, pp. 358-375

Castro, C (2014) La formación de profesores y la educación intercultural en la universidad pública del Caribe colombiano. Universidad del Atlántico.

Cañulef, E. (1998) Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO, pp. 234.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 18 de mayo de 1995 Decreto 804. Recuperado el 14 de junio de 2017 de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf

Cortecero, A (2012) Etnodesarrollo: Propuesta de sustentabilidad para San Basilio de Palenque. Recuperado el 16 de junio de 2017 de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12378/CorteceroBossioAdolfo2012.pdf?sequence=1>

Chala, I (2016) Plan de desarrollo del municipio de Quibdó 2016-2019 “Ruta Q... Seguimos avanzando hacia la paz. pp.13-26

Estrada, J (2015) Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras. Universidad de Antioquia.

Fundación Universitaria Claretiana – FUCLA. Política pública educativa intercultural y multilingüe de Quibdó. 2013 -2023.

Freire, P. (1997) La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 24.

Grosfoguel, R. (2006) La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Recuperado el 09 de Junio de 2018 de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a02.pdf>.

Guido, S. y Bonilla, H. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. Revista Internacional Magisterio, 46, pp. 32-37.

Guido, S (2015) Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos. Revista Universidad Pedagógica Nacional. pp.26

Hernandez Sampier, R. Metodología de la investigación. Recuperado el 20 de Octubre de 2016 de http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Lerma, Ortega y Angel (2005) Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, producto del foro Latinoamericano de políticas públicas – FLAPE. pp.11

Liga Española de la Educación (2012) “Orientaciones para la práctica de la educación intercultural” Red de escuelas interculturales. Recuperado el 18 de Mayo de 2017 de <https://issuu.com/ligaeducacion/docs/orientacionespracticaeducacionintercultural>

López, L (2007) “Bilingüismo, educación superior y formación docente”. En Cuenca, Nucinkis y Zavala (Comps.). Nuevos maestros para América Latina. Madrid: Morata, gtz y inWent. pp.264.

Manzo, G. Westerhout, C (2003) “Cuadernos interculturales y del patrimonio”. Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos. Recuperado el 06 de Mayo de 2017 de www.oei.es/historico/cultura2/CuadernosInterculturales1.pdf

Martínez, C. (2013). Narrativas Cantadas: impulsadoras de procesos de descolonización musical y construcción de identidad desde el reggae como expresión musical. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación 2016 – 2016. Recuperado de:
<http://www.plandecenal.edu.co/cms/>

Moreno – Maya (2014) Políticas públicas y enfoque territorial. El caso de la política pública educativa intercultural y multilingüe de Quibdó MIA

Murillo, F (2010-2011) “Investigación acción” Métodos de investigación acción en educación especial. Recuperado el 13 de junio de 2017 de
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Perea, Martínez, Pérez, Reyes, Ramírez (2017) Narrativas cantadas y descolonización. Una forma de hacer praxeología Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 3, N°2, pp. 140-156.

Riedemann, A., Stang, F., Guerrero, A., Garcés A., y Camarena, M. (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Santiago de Chile: PRIEM.

Rojas, A y Castillo, E. (2005). Educar a los otros estados, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Recuperado el 14 de febrero de 2017 de
<http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>

Soubiron, E. Rodriguez, D. Sanz, V. Conde, A (2012) La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizajes. pp.27

Torres, C. (2001) Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global (México D.F.: Siglo XXI). Capítulos 6 y 7.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M.

UNESCO (2006) Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> pp. 20-22

UNESCO. (2017). Cátedra Diálogo intercultural, Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo. Universidad Nacional de Colombia.

Valencia, E. (1999) Etnicidad y Etnodesarrollo, La experiencia en México. www.bibliojuridica.org/libros/1/98/9.pdf pp.128

Velasco, F. (2016) Educación Intercultural Bilingüe: Estudio crítico de caso del programa volver a la escuela en un colegio público de Bogotá. Universidad Nacional

Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito:Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. Recuperado el 09 de Junio de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600909.pdf>

Walsh, C (2009^a) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. Recuperado el día 11 de Octubre de 2017 de: <http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J. (Ed.). Construyendo interculturalidad crítica, (75-96), La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas”, Revista Visao Global, vol. 15, n.1-2, 2012. ISSN: 2179-4944.

INDICE DE CONTENIDO

INDICE DE TABLAS	22
Introducción	23
1. Planteamiento del problema	25
2. Justificación	27
3. Objetivos	29
3.1 Objetivo general	29
3.2 Objetivos específicos	29
4. Marco referencial	30
4.1 Estado del Arte	30
4.2 Conceptos	40
4.2.1 Interculturalidad	40
4.2.2 Educación Intercultural	45
4.2.3 Política Intercultural	50
4.2.4 Prácticas pedagógicas interculturales	54
4.2.5 Competencias Interculturales	56
4.2.6 Diálogo intercultural	58
4.2.7 Etnoeducación	59
4.2.8 Etnodesarrollo	64
4.2.9 El rol del Educador Intercultural	67
4.2.10 El perfil del Educador Intercultural	70
5. Metodología	72
5.1 Tipo de Investigación	72
5.2 Fases de la Investigación	73
5.3 Características del contexto	74
5.3.1 Docentes	74

5.3.2 Establecimientos Educativos	76
6. Resultados de la investigación	81
7. Conclusiones y recomendaciones	113
8. Propuesta de fortalecimiento para contextos interculturales	117
9. Referencias bibliográficas	121
10. Anexos	126
10.1 Anexo N 1 Caracterización	126
10.2 Anexo N 2 Observación	127
10.3 Anexo N 3 Actividades Demostrativas	128
10.4 Anexo N 4 Encuesta	130
10.5 Anexo N 5 Sistematización de Entrevista	131
10.6 Anexo N 6 Ruta Técnica	135
10.7 Anexo N 7 Formato de Experiencias Significativas	136
10.8 Anexo N 8 Buenas Prácticas	139
10.9 Anexo N 9 Registros de Asistencia Talleres SEM	153
10.10 Anexo N 10 Registro Fotográficos	153
10.11 Anexo N 11 Consentimientos	154
10.12 Anexo N 12 Asentimientos	154

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Fases de la Investigación	73
Tabla 2 Proyectos Pedagógicos.....	76
Tabla 3 Instrumentos y Técnicas.....	78
Tabla 4 Miguel Antonio Caicedo Mena.....	81
Tabla 5 Normal Superior de Quibdó	82
Tabla 6 Diocesano Pedro Grau y Arola	83
Tabla 7 Cristo Rey de Tutunendo.....	84
Tabla 8 Componentes de la Política.....	86
Tabla 9 Resultados Observación de Aula	90
Tabla 10 Matriz de Consistencia Encuesta.....	95
Tabla 11 Necesidades de Formación	108
Tabla 12 Argumentos de la Necesidad.....	109
Tabla 13 Ruta de trabajo SEM Quibdó.....	118
Tabla 14 Buenas Prácticas.....	120

Introducción

La presente investigación titulada “La Educación Intercultural en Quibdó. Estado Actual y Estrategias de Mejoramiento de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes”, se centra en el análisis de la política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó y como se materializa en los establecimientos educativos Diocesano Pedro Grau y Arola, Normal Superior, Miguel Antonio Caicedo Mena y Cristo Rey de Tutunendo.

En este contexto, el presente trabajo parte de la observación de las prácticas pedagógicas de los docentes, el análisis del proyecto educativo institucional, los conversatorios con actores claves del territorio, a fin de evidenciar la percepción que tiene cada uno sobre la política educativa intercultural, desde el rol que desempeña, en cuanto a los desarrollos que ha tenido en materia de proyectos, programas, iniciativas, planes de trabajo y la forma como se manifiesta en la práctica. Esto con el fin de construir alternativas de fortalecimiento que permitan que los establecimientos educativos cuenten con herramientas para abordar procesos educativos interculturales, de tal manera que se brinde una educación que responda a las políticas nacionales, municipales y a la vez convierta a la escuela en un escenario posibilitador de intercambio de culturas, enmarcado en el reconocimiento del otro en su contexto.

Por tanto el desarrollo de la investigación está organizado en (6) seis apartados que guardan relación y coherencia entre los mismos; es así como:

En un primer momento, se sitúa el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la justificación y el marco de referencia que permite identificar trabajos, autores, estudios y artículos que se relacionan con la temática para fortalecer, sustentar y dar soporte al

presente trabajo. Respecto al segundo momento, corresponde a la fundamentación teórica, donde se presentan las concepciones básicas con relación al tema de investigación; la misma da un soporte teórico acerca de la interculturalidad, educación intercultural, política intercultural, prácticas pedagógicas interculturales, competencias interculturales, etnoeducación, etnodesarrollo y la escuela como un escenario intercultural, reconociendo diversas posturas que aportan al desarrollo de la investigación y al análisis de los resultados.

La tercera parte, corresponde a la metodología de estudio, dando cuenta del tipo de investigación realizada, en este caso la investigación acción, donde se construye con la comunidad desde los intereses y necesidades a fin de contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que respondan a contextos interculturales. También se relaciona la población, las técnicas de recolección de información, al igual que los procedimientos para el análisis correspondiente.

El cuarto momento, presenta los resultados de la investigación a fin con los objetivos trazados, lo que implica que se hace una descripción coherente de la información considerando su análisis, comprensión e interpretación. Aquí se presentan los resultados desde la mirada de cuatro grupos poblacionales (docentes, directivos docentes, secretaría de educación municipal y actores de la comunidad), que dan cuenta de su percepción de la política educativa intercultural y cómo debería ser materializada.

En el quinto apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones, teniendo presente el estudio realizado en relación a los retos y posibilidades de la educación intercultural en Quibdó; en función a los objetivos y preguntas de investigación formuladas en el inicio de la investigación.

En el sexto apartado, se da a conocer la propuesta como alternativa de fortalecimiento a los docentes que permita brindar una educación intercultural, la cual está centrada en articular al plan territorial de formación docente municipal la línea de interculturalidad, partiendo de lo contemplado en la política, el plan de desarrollo municipal y los aportes de los diferentes actores que participaron en la investigación.

Por último se ubica la bibliografía y los anexos correspondientes que evidencia el proceso realizado durante la investigación.

1. Planteamiento del problema

A partir del lanzamiento de la política pública educativa intercultural y multilingüe 2013 – 2023 Quibdó es considerada la capital departamental de la interculturalidad en Colombia y desde su política actual Chala (2016) tiene como objetivo la construcción de un nuevo imaginario colectivo a través de la pedagogía de la transformación para afianzar la identidad de una región que reúne población mestiza, indígena y afrodescendiente. Ubicando como foco del proyecto la interculturalidad desde el diálogo y la articulación de saberes, la convivencia y el crecimiento económico humanizado.

Por tal razón centra la atención en el fortalecimiento de la educación en un contexto intercultural que responda a los nuevos desafíos de la sociedad, donde el docente se convierte en el actor clave en estos procesos y como tal debe estar preparado para ofrecer una educación incluyente y de calidad.

A pesar de contar con una política educativa intercultural y multilingüe con unos principios orientadores para ser tenidos en cuenta en los establecimientos educativos, se evidenció que estos no se abordaban en el quehacer pedagógico de los docentes de la Normal Superior, Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena y Cristo Rey de Tutunedo.

Esta pretensión se concentra en los retos derivados de la ausencia de una política nacional, de planes de formación docente en términos de prácticas pedagógicas, seguimiento y acompañamiento por parte de la Secretaria de Educación Municipal de Quibdó, conformación de redes de aprendizaje entre educadores, que orienten y fortalezcan su rol docente para conducir exitosamente procesos educativos interculturales.

Ipiña (como se citó en Poblete, 2009) piensa que:

Es importante prestar atención a temas como las políticas educativas de la sociedad en la cual se desenvuelven y las teorías innovadoras que aportan nuevos entendimientos sobre el hecho cultural. También se debería contar con estrategias de fortalecimiento a docentes para ejercer en contextos interculturales y ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, sistematizándolas experiencias personales, recogiendo información precisa acerca de sus aciertos, errores y potencialidades. (p.192)

Por tal razón es fundamental estudiar caracterizar la política educativa intercultural sobre el principio de hacer un análisis del contenido de los discursos institucionales relacionados con la formulación e implementación de la política y su expresión en la docencia a fin de identificar estrategias que permitan mejorar sus prácticas educativas interculturales.

De acuerdo a lo anterior, las preguntas que orientan esta investigación están centradas en:

¿Cuál es la política para la educación intercultural del municipio de Quibdó?, ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje que usan los docentes en el desarrollo de las clases?, ¿Cuáles son las estrategias que permiten fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de Quibdó para orientar procesos educativos interculturales? ¿Cómo la política educativa intercultural se puede materializar en los establecimientos educativos de Quibdó?

Partiendo de estas preguntas, es importante reflexionar sobre algunos conceptos fundamentales que giran alrededor de la interculturalidad como educación, política, prácticas pedagógicas, competencias, etnoeducación, etnodesarrollo y la escuela como un escenario intercultural. Lo cual permite contar con un panorama general para fortalecer, sustentar y dar soporte a la investigación.

2. Justificación

Las leyes nacionales, post-constitución 1991, reconocen el territorio colombiano como un gran escenario de prácticas pluriculturales desempeñadas por los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom; por tanto el Ministerio de Educación Nacional cuenta con una política cuyo objetivo es posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad.

Así se pretende avanzar hacia la interculturalidad. Es decir, hacer que en las escuelas se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad de la nación. La política busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la

interculturalidad y el multilingüismo.

Considerando la importancia de la apuesta nacional y contando con el reconocimiento de un territorio diverso como lo es Quibdó, nace el presente trabajo de investigación el cual tiene como propósito caracterizar la política de educación intercultural del municipio e identificar estrategias que permitan mejorar las prácticas educativas interculturales de los docentes de Quibdó, que responda a la política intercultural y multilingüe formulada por el municipio en el año 2013 y cuya vigencia es hasta el 2023.

A pesar de contar con una política, se evidenció el desconocimiento por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa como docentes, directivos docentes y funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal de Quibdó, quienes manifestaron la pertinencia de la misma para dar respuesta a los retos presentes en la actualidad en las aulas de clase donde confluye población afro, mestiza e indígena.

Así mismo se pudo observar que los docentes no han sido formados en estrategias para abordar la diversidad cultural en el aula y que es una necesidad que se debe priorizar por las características del contexto y así brindar una educación que propenda por la igualdad social y el reconocimiento de cada uno como sujeto que aporta a los demás.

Desde esta problemática real, se plantea el proceso de investigación, con el fin de tener presente los diferentes puntos de vista sobre la educación intercultural y lo que se está gestando en el aula desde el que hacer pedagógico de los docentes. Además plantear acciones que vinculen a la Secretaría de Educación Municipal de Quibdó y así generar escenarios de participación colectiva, donde se trace la ruta para direccionar y acompañar el fortalecimiento a los docentes

en temas esenciales que le permitan dar respuesta a las necesidades específicas que se presentan en el aula.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Caracterizar la política educativa intercultural del municipio de Quibdó y su expresión en la docencia de los maestros de Quibdó de los Establecimientos Educativos Normal Superior, Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena y Cristo Rey de Tutunendo a fin de identificar estrategias que permitan mejorar sus prácticas educativas interculturales.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las estrategias de enseñanza aprendizaje que usan los docentes de Quibdó en sus prácticas pedagógicas.
- Identificar como la política educativa intercultural de Quibdó se ve materializada en los Establecimientos Educativos (Diocesano Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena, Normal Superior de Quibdó y Cristo Rey de Tutunendo)
- Construir alternativas de fortalecimiento que aporten a desarrollar un conjunto de herramientas que permitan mejorar las prácticas de los docentes en contextos interculturales.

4. Marco referencial

4.1 Estado del Arte

Los antecedentes constituyen el apoyo de todo proyecto, ya que proporcionan una mirada a estudios realizados anteriormente, sean en la misma área o relacionada con ella.

Siendo así, a continuación se mencionan autores, conceptos, hechos y trabajos previos que se relacionan con la temática en estudio para fortalecer, sustentar y dar soporte al presente trabajo.

En lo que respecta a los autores y experiencias que se relacionan con la temática en estudio se encuentran los aportes de Paulo Freire (1997), sostiene que:

Existen algunos saberes indispensables para la práctica docente de educadores/as críticos y progresistas y que son también inherentes a los y las educadoras interculturales y por tanto es el hecho que quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenga definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. (p.24)

Por consiguiente la educación intercultural se convierte en una posibilidad para que el docente aprenda de los demás, desde los diferentes aportes que realicen los grupos étnicos en el desarrollo de las clases, por tanto su rol es generar en el aula apertura para que cada uno exprese sus opiniones desde su cultura y a partir de estas construir conocimiento; es así como debe idearse nuevas formas de direccionar sus procesos de enseñanza aprendizaje, donde la palabra de todos sus educandos tengan valor y verdaderamente les aporte lo que requieren para la vida.

De acuerdo a lo anterior se retoma nuevamente a Freire (como se citó en Poblete, 2009) quien propone numerosas exigencias que ayudarían a la práctica de todo tipo de docentes y que son fundamentales para los educadores interculturales donde el enseñar exige respeto por la diversidad, rechazo a la discriminación, reflexión crítica sobre la práctica y el saber escuchar, esto a fin de lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad visto desde la pedagogía de la autonomía tal cual como esta trazado desde la política educativa intercultural de Quibdó.

Otro de los autores que han abordado el tema de la interculturalidad es Xavier Besalú (2002) en su artículo “La escuela intercultural”, donde se relacionan los aspectos que se deben dar en los Establecimientos Educativos para poder considerar que brinda una educación intercultural y se convierte en un referente importante en la presente investigación para plantear colectivamente las estrategias que permiten fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de Quibdó para orientar procesos educativos interculturales.

También es fundamental tener presente los planteamientos de la activista (Walsh, 2012), donde su trabajo ha sido principalmente enfocado en el proyecto político, epistémico, ético y existencial de la interculturalidad crítica y la decolonialidad, tomando como ejes centrales la geopolítica de conocimiento, la ancestralidad y filosofías de vida-existencia, la educación, el derecho, el refundar del Estado, el pensamiento y pedagogía decoloniales, y las luchas en torno a la idea de género y los derechos de la naturaleza.

Es así como aborda la interculturalidad desde tres perspectivas lo relacional, funcional y crítica, lo cual permite situarnos en términos de cómo es concebida actualmente la interculturalidad en América del Sur y como se da un paso para ser un proyecto político, social,

epistémico y ético dirigido a la transformación y decolonialidad asentado en la construcción entre todos de condiciones de saber, ser, poder y de la vida misma en contextos tan diversos.

En esta apuesta de lo decolonial se encuentran los trabajos realizados por Ramón Grosfoguel como la descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales, Interculturalidad ¿diálogo o monólogo?: la subalternidad desde la colonialidad del poder en los procesos fronterizos y transculturales latinoamericanos” sobre cómo ciertas formas de ser han sido históricamente superiorizadas y cómo en cambio otras han sido tradicionalmente inferiorizadas. Grosfoguel propone un proceso de descolonización en las luchas políticas.

En lo que respecta a los trabajos realizados en otros países en materia de interculturalidad se refiere: Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana de Chile (Morales, 2015), La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa de España (Leiva, 2012), Educación intercultural. Análisis y propuestas de España (García, 2004) donde su discusión teórica centra su atención en la práctica pedagógica y los aportes desde la educación intercultural, a partir de lo cual se pudo identificar el foco de atención en la que se debería fortalecer a los docentes como en competencias interculturales, diálogo de saberes, estrategias de enseñanza y el cómo pensarse en la construcción de un currículo con perspectiva decolonial.

Así mismo Colombia tiene una larga tradición en estudios relativos al tema de la diversidad cultural desde la etnoeducación, lo indígena, lo afrocolombiano, lo multicultural y más recientemente desde lo intercultural.

En lo que respecta a lo intercultural se cuenta como referencia el artículo titulado *Inclusión Social, Interculturalidad y Educación*, producto del foro Latinoamericano de políticas públicas – FLAPE- del 2005, Lerma, Ortega y Angel (2005) consideran que:

La oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde lo que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento si no que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Esto significa que es necesario transformar la escuela, no en una nueva escuela, si no en múltiples versiones de escuelas interculturales, que den respuesta no solo a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas en las que se desarrolla.(p.11)

En este sentido la educación cumple un papel fundamental para generar escenarios que posibilite entre los diferentes actores de la comunidad educativa reflexionar sobre las nuevas realidades existentes en el territorio, para que los docentes reevalúen sus prácticas pedagógicas en donde se reconozca el saber de todos los estudiantes y más aún se potencie.

Así mismo se cuenta con el trabajo de los investigadores de la universidad del Cauca Axel Rojas y Elizabeth Castillo *Educación a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia (2006)*, quienes sitúan cómo la interculturalidad ha sido objeto de múltiples interpretaciones de acuerdo a los diferentes territorios. A partir de estos conceptos la interculturalidad es ubicada desde una apuesta relacional donde lo único importante es que las diferentes culturas compartan el mismo escenario en este caso el aula y se aprenden los saberes que se enseñan en la escuela.

Es por ello que (Rojas y Castillo 2006) insisten en que la interculturalidad debe asumirse como:

Proyecto de descolonización política y epistémico y como una oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subvierten los principios coloniales de clasificación – Subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia.(p.141)

En esta misma línea se toma como referencia “Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos” de Sandra Guido Guevara (2015), “Interculturalidad y política educativa en Colombia (2010)” donde el artículo presenta un análisis acerca de la política pública educativa nacional en Colombia y su relación con el campo de la interculturalidad y “Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas” de Celmira Castro Suarez (2009).

Además se encuentran materiales elaborados que brindan orientaciones a tener presente y herramientas que se pueden usar en contextos interculturales como “Orientaciones para la práctica de la educación intercultural – red de escuelas interculturales 2012 (España)”, “Cuadernos interculturales y del patrimonio: Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos 2003 (Chile)”, “Guía pedagógica para una educación intercultural, antirracista y con perspectiva de género 2017 (Chile)”, “Interculturalidad desde el aula 2013 (Peru)”.

En relación a trabajos de investigación en el contexto Colombiano desde una apuesta decolonial se encuentra Martínez (2013) Narrativas cantadas: impulsadoras de procesos de descolonización musical y construcción de identidades desde el reggae como expresión musical de la Universidad Pedagógica Nacional; Estrada (2015) Competencias interculturales en el

marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras de la universidad de Antioquia; Moreno – Maya (2014) Políticas públicas y enfoque territorial. El caso de la política pública educativa intercultural y multilingüe de Quibdó MIA; Velasco (2016) Educación Intercultural Bilingüe: Estudio crítico de caso del programa volver a la escuela en un colegio público de Bogotá Universidad Nacional; Castro (2014) La formación de profesores y la educación intercultural en la universidad pública del Caribe colombiano universidad del Atlántico; Perea, Martínez, Pérez, Reyes, Ramírez (2017) Narrativas cantadas y descolonización. Una forma de hacer praxeología Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Por otra parte en lo que respecta a políticas educativas de atención a la diversidad cultural en Colombia se encuentran las siguientes que se inscriben en una matriz colonial, constitución política Colombiana de 1991 artículo 7 Derecho a ser reconocido como grupo étnico, artículo 8 Derecho a la protección de la diversidad étnica y cultural, artículo 10 Derecho a mantener y preservar la lengua materna, artículo 13 Derecho a la discriminación positiva, artículo 68 Derecho a la Educación Propia, artículo 70 Derecho a la integridad cultural y promoción de ella. En coherencia con la Constitución Política, La Ley General de Educación 1994 en su Capítulo 3 Educación para grupos étnicos, Artículo 55. Introduce la Definición de etnoeducación se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. Además el Artículo 56. Enuncia los Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad,

diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

La Ley 70 de 1993 reconoce definitivamente los derechos étnicos de los grupos indígenas y afrocolombianos al explicitar la necesidad de que se establezcan mecanismos para la protección de la identidad cultural y el fomento del desarrollo económico y social de las comunidades indígenas, que las coloque en igualdad de condiciones respecto al resto de la sociedad colombiana. Se reconoce y garantiza con esta ley el derecho a un proceso educativo llevado en cooperación con las comunidades negras, acorde a sus características culturales, formas lingüísticas, valores, sistemas productivos y aspiraciones. Se aplica el concepto de interculturalidad en cuanto a permitir la participación de comunidades negras en condiciones de igualdad en la comunidad nacional (MEN, 1996: La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos).

Así mismo, en línea de tiempo el Decreto 804 de 1995 en su Artículo 1°. Refiere” La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.”.

Además se cuenta con el plan decenal de educación, planes sectoriales, plan de desarrollo departamental, municipal, la cátedra de estudios afrocolombianos donde instauran como principio fundamental la atención a la diversidad, la perspectiva de derechos que obliga a la atención educativa a determinadas poblaciones históricamente excluidas. En términos generales

se puede encontrar una aproximación a la interculturalidad desde la perspectiva relacional y funcional, a partir de la valoración de las diferencias étnicas y la apertura al diálogo entre las comunidades, lejos de ser un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación y decolonialidad asentado en la construcción entre todos de condiciones de saber, ser, poder y de la vida misma en contextos tan diversos.

Desde esta apuesta hoy en día se puede hablar de interculturalidad relacional y funcional las cuales son más convenientes para el dominador y son las que actualmente están trazadas en las políticas, sin embargo existen grupos que continúan con la lucha en aras de desmontar esa Matriz de poder colonial para ser reconocidos como debe ser desde el poder, saber, ser, estar y vivir, sin estar anclados a unas estructuras sociales donde son ubicados en el último peldaño y por ende son excluidos en diferentes escenarios.

El fortalecimiento de las reivindicaciones indígenas y de una interculturalidad educativa, contribuye al desarrollo de propuestas educativas endógenas. María Bertely (2003) se refiere a los imaginarios étnicos en la educación indígena, que han “llevado al indígena a transitar de sujeto de ‘civilización’ a ‘proletarización’, ‘folclorización’, ‘esencialización’ y ‘compensación’ en materia educativa” (Bertely, en Latapí, 1998; Muñoz, 2001b; Ramos, 1996).

Una muestra de que es posible llegar a la interculturalidad crítica es el caso de Ecuador en su esfuerzo de interculturalizar de resaltar lógicas, racionalidades y modos socioculturales de vivir históricamente negadas y subordinadas, donde se sitúan tres ejemplos concretos en la nueva constitución Ecuatoriana 2008:

1, La Pluralización de la ciencia y el conocimiento donde colocan en una posición importante el conocimiento ancestral, sabiduría popular tanto para los pueblos indígenas y afroecuatorianos como los otros sectores sociales.

2. Los Derechos de la Naturaleza: Al posicionar la madre naturaleza pachamama como sujeto de derechos, como un ser vivo que tiene los mismos derechos que los seres humanos como ser con inteligencia, sentimientos y espiritualidad.

3. El Sumak Kawsay o “Buen Vivir”: La construcción de una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el buen vivir.

En contraste con las políticas nacionales, la política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó fue construida desde las necesidades y particularidades del territorio donde confluyen tres cosmovisiones étnicas (indígenas, Afroescendientes, Mestizos) que no se interrelacionan, tratando de combatir las desigualdades a través de la teoría y la práctica educativa transformadora, proponiendo la transformación de las relaciones de poder en la escuela y fuera de ella, a partir de las relaciones democráticas que implican un cambio en el funcionamiento del Establecimiento Educativo y por ende en las prácticas pedagógicas de los docentes.

La política Educativa Intercultural y Multilingüe de Quibdó intenta desde sus planteamientos abordar un modelo crítico que implica un cambio en el currículo para acabar la dominación de unos grupos sobre otros y un modelo decolonial planteando un desaprendizaje de los que tradicionalmente se adquirió mediante la enseñanza tradicional colonizadora, estima que para lograr este objetivo se debe de la re-conceptualización, donde la investigación acción-participativa y la acción-cooperativa jugarían un papel fundamental en la búsqueda de descolonización de los currículos, la pedagogía y la didáctica.

Es así como los autores, artículos, trabajos de grado, libros referenciados en el estado del arte que sustentan la investigación se plantean desde el pensamiento decolonial, el cual genere escenarios propicios para el diálogo de saberes y una construcción de identidades que disuelva las relaciones basadas en las clases sociales, las cuales son hegemónicas y perpetúan la desigualdad, donde se les permita en la escuela fortalecer sus saberes a partir de la identidad, diversidad lingüística, autonomía, cultura y memoria histórica.

Pensarse una educación intercultural para el contexto de Quibdó implica generar cambios estructurales que rompan con la homogenización de la educación; donde se reconozca que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento si no que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento; es así como el docente no puede seguir perpetuando una educación bancaria donde solo se base en la transferencia de conocimiento, sino crear los escenarios propicios que posibiliten la producción o construcción del mismo. Esto implica transformar los establecimientos educativos en espacios que den respuesta a todas aquellas características culturales, sociales y diversas, donde se traspase el plano relacional y se llegue a la construcción de nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes, generando un proceso de transformación mental emancipatorio que aporte a la relación con el otro.

De acuerdo a lo anterior es fundamental tener presente los objetivos de la educación intercultural, resumidos por Catherine Walsh (2005) en cinco ítems puntuales:

- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con la experiencia de unos y otros.

- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.
- Aceptar y respetar la diferencia como ventaja comparativa y como recurso para transformar todo el sistema educativo y la sociedad nacional.
- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias las definen.

4.2 Conceptos

4.2.1 Interculturalidad

Actualmente la interculturalidad es entendida según Guido, Guevara (2015) como “la comunicación entre culturas, a partir de la relación entre costumbres, perspectivas, ideologías e intereses. La transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo”(p.200).Es así como se dio inicio al reconocimiento oficial de la diversidad étnico cultural desde el año 1990 en América del Sur, la cual estaban arraigadas a políticas de exterminio, esclavización, deshumanización, inferiorización y la superación de lo indígena y negro (Walsh,2012) lo cual fue posible por las luchas de los movimientos sociales, políticos, ancestrales y sus demandas por el reconocimiento de sus derechos y transformación social.

Sin embargo no todo es favorable para los diferentes grupos étnicos que a pesar de ser reconocidos quedaron anclados a los designios del poder, control y dominación en esa matriz de

la colonialidad donde prima la exclusión y discriminación por su raza. Un ejemplo claro se vive en la ciudad de Quibdó la cual es considerada la capital departamental de la interculturalidad en Colombia donde confluyen población mestiza, indígena y afrodescendiente, pero donde el comercio es administrado por los blancos es decir los antioqueños y quienes trabajan al servicio de estos son los negros, los indígenas, los blancos y mestizos. También se evidencia algunos casos donde los afrodescendientes contratan para el servicio doméstico indígenas, llegando nuevamente a repetir la historia de dominador y dominado. Pese a estas situaciones continúan en la lucha liderada por los consejos comunitarios, los representantes de las organizaciones de la sociedad civil y los líderes y lideresas contra las políticas del estado Colombiano para lograr tener un buen vivir en materia de alimentación, saneamiento, agua potable, educación, infraestructura, vías, vivienda, trabajo y sobre todo poder gozar de los derechos como comunidad.

Por tanto, es importante comprender la interculturalidad desde tres perspectivas distintas como lo referencia Catherine Walsh, donde la primera es la relacional entendida como el contacto e intercambio entre culturas es decir entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad bajo la dominación (racial- relacional).

La segunda perspectiva es la funcional donde existe el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión al interior de la estructura social establecida, promoviendo el diálogo, la convivencia y la tolerancia, convirtiéndose nuevamente en una estrategia de dominación donde apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social.

Realizando un análisis de esta perspectiva desde las bases legales generadas en Colombia en términos étnoeducativos como la ley 70 de 1993 “Ley de los derechos de la población afrocolombiana, establece la creación de la cátedra de estudios Afrocolombianos en el sistema educativo nacional”, Ley 115 de 1994 “Ley general de la educación. Establece que la educación debe desarrollar en la población Colombiana una clara conciencia formación y compromiso sobre identidad cultural nacional o Colombianidad y cultura de las etnias y poblaciones que integran la Nación”, Plan Decenal de Educación 2016 – 2016 “Establece como uno de sus objetivos: afirmar la unidad e identidad nacional, dentro de la diversidad cultural, bajo los siguientes lineamientos: a) Educar en el respeto a la igualdad y dignidad de todos los pueblos y culturas que convergen en el país teniendo en cuenta la libertad en la búsqueda del conocimiento y la expresión artística, b) fomentar la difusión, investigación y desarrollo de los valores culturales de la nación, c) hacer que la educación sirva de protección del patrimonio cultural como eje de la identidad nacional”, entre otras son una muestra clara de cómo han sido establecidas desde la constitución de 1991 generando dificultades en la materialización, dando pequeños pasos para incluir a los grupo históricamente excluidos como mecanismo para adelantar la cohesión social, sin tener presente en estas construcciones las comunidades quienes son las que pueden dar sustento desde su identidad cultural.

La tercera perspectiva es la interculturalidad Crítica, la cual está muy alejada de las dos anteriores y centra todo su sustento en el problema estructural – colonial – racial y su ligazón al capitalismo del mercado, buscando la construcción de sociedades diferentes que puedan partir de sus intereses y necesidades y que no sean trasgredidas por la políticas de poder.

Desde esta apuesta hoy en día se puede hablar de interculturalidad relacional y funcional las cuales son más convenientes para el dominador y son las que actualmente están trazadas en las

políticas, sin embargo existen grupos que continúan con la lucha en aras de desmontar esa matriz de poder colonial para ser reconocidos como debe ser desde el poder, saber, ser, estar y vivir, sin estar anclados a unas estructuras sociales donde son ubicados en el último peldaño y por ende son excluidos en diferentes escenarios.

En este sentido, para Rojas y Castillo Guzmán (2005) la interculturalidad

Se propone como proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe ‘recuperar’, ‘rescatar’ o ‘fortalecer’. (p.141)

Para Catherine Walsh, la interculturalidad significa (Candau, 2001: 10-11):

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, con el objetivo de desarrollar un nuevo sentido entre cada uno de ellos y su diferente.
- Un espacio de negociación y de traducción en donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no se mantienen ocultos, sino que se los reconoce y se los confronta.

- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.
- Una meta a alcanzar.

Por tanto la investigación está sustentada en los planteamientos de Catherine Walsh desde una perspectiva de interculturalidad crítica, como acto pedagógico -político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

Durante los últimos veinte años la interculturalidad ha sido un proceso arduo y continuo que busca la consolidación de un proyecto político de reivindicación y participación de la posición de indígenas y afrodescendientes, la recuperación y revalorización de sus conocimientos ancestrales y su espiritualidad. Por ello, la educación se presenta como uno de los ejercicios en los cuales la interculturalidad puede ser promovida, dado que a partir de una formación que abogue por sus ideales, como lo plantea Walsh (2005) “reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad”

Desde esta perspectiva una de las necesidades de formación identificadas está enmarcada en la resignificación de los proyectos educativos institucionales que apunten a la transformación de las relaciones sociales y los dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación en las comunidades, donde la educación juega un papel

fundamental para la transformación de paradigmas e imaginarios en los diferentes actores de la comunidad educativa.

4.2.2 Educación Intercultural

La escuela es una de las instituciones desde la cual la interculturalidad puede ser promovida, en tanto refiere un espacio en el que se da una formación que incluye en sus temas contenidos sociales, políticos y comunicativos, como lo explica Catherine Walsh (2005). Según ella, el sistema educativo refiere un gran escenario para promover la interculturalidad, puesto que:

Es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social” (p. 11).

Desde este sentido la educación intercultural puede hacer uso de herramientas que posibilita el contexto a partir de las expresiones culturales que permiten la manifestación de intereses, dificultades y vivencias de la comunidad, promoviendo el intercambio de saberes y tradiciones, por tanto es fundamental que el docente reconozca la diversidad cultural presente en el aula para que pueda ser un mediador en los procesos de construcción colectiva de conocimiento.

Es así como desde el concepto de educación intercultural de la UNESCO (2006) “se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (p.17-18)

Así mismo de acuerdo a Lerma, Baquero, Ortega y Angel (2005) consideran que:

“La oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo por ejemplo, que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Esto significa que es necesario transformar la escuela, no en una nueva escuela, si no en múltiples versiones de escuelas interculturales, que den respuesta no solo a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas en las que se desarrollan”

Desde esta perspectiva el docente es uno de los actores fundamentales para direccionar procesos de aprendizaje en contextos interculturales, donde debe ser abierto, sensible y estar atento para aprovechar la diversidad sociocultural presente en el aula. Por esa razón, para que el docente pueda llevar a cabo su labor, debe estar en una lectura permanente del contexto, identificando en los estudiantes habilidades, potencialidades, debilidades e intereses y así detectar en cada uno la forma de aprender para así generar escenarios propicios para la construcción de conocimiento a partir de los múltiples saberes presentes en el aula.

Partiendo de lo referenciado por Xavier Besalú(2002) en su artículo “La escuela intercultural”, retomado de la guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género, se considera que un establecimiento educativo brinda una educación intercultural cuando se promueve la interacción, el diálogo, la promoción de un tipo de relación entre personas y grupos que parte del reconocimiento mutuo como ciudadanos de pleno derecho y de la aceptación de unos procedimientos pacíficos y democráticos para regularla, donde se tracen estrategias efectivas para respetar y aprovechar la diversidad cultural, partiendo del

reconocimiento de las necesidades, experiencias, conocimientos y los intereses de todos los estudiantes. (p. 13-14)

De acuerdo a lo anterior es fundamental tener presente los objetivos de la educación intercultural, planteados por Catherine Walsh (2005) donde el primero es promover escenarios propicios para que los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de sus compañeros, docentes y otros actores de la comunidad. Por tanto las prácticas pedagógicas de los docentes deben permitir en el aula estos intercambios que partan de los conocimientos locales, donde los estudiantes se puedan expresar con libertad y a la vez fortalecer sus saberes con los aportes de los demás.

Respecto al segundo objetivo la escuela debe generar espacios que propicien el desarrollo de las capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. Es aquí la importancia de vincular los diferentes actores de la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje para que exista una interrelación equitativa no sólo entre las personas sino entre saberes y conocimientos distintos, que permitan la visibilización de los saberes, prácticas existentes y que aportan un gran valor a los procesos de la escuela.

En el tercer objetivo el establecimiento educativo debe contribuir a la búsqueda de la equidad social donde todos los actores de la comunidad puedan acceder a las mismas oportunidades y tengan iguales derechos en los diferentes aspectos de la vida.

El cuarto objetivo de la educación intercultural es aceptar y respetar la diferencia como ventaja comparativa y como recurso para transformar todo el sistema educativo y la sociedad nacional, es

decir la diversidad se debe ver como una oportunidad para plantearse nuevas prácticas que disuelva las relaciones hegemónicas y desiguales.

Finalmente el quinto objetivo donde los establecimientos educativos deben generar estrategias que permitan el fortalecimiento y la legitimación de las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias las definen.

De este modo, las instituciones educativas se deben constituir como un espacio donde se gesten escenarios de participación, reflexión, debates donde a partir de las experiencias vitales y personales se haga una lectura crítica de la realidad y se piensen como direccionar los procesos de enseñanza aprendizaje que responda a la realidad del territorio, promoviendo la comunicación, el dialogo y el fortalecimiento de la identidad cultural de cada uno de los actores de la comunidad educativa.

Por tanto es fundamental incluir dentro del plan territorial de formación docente las necesidades asociadas en formación, donde se adquieran estrategias fundamentales para poder dar un paso a la materialización de cada uno de los objetivos planteados por Catherine Walsh (2005), que propenden por descolonizar el poder, saber, ser y de la madre naturaleza y de la vida misma; entendida cada una de estas como:

Quijano (2006) (Citado por Walsh (2008)) la colonialidad del poder se refiere:

Al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros. Este patrón de poder ha servido los intereses tanto de la dominación social como de la explotación del trabajo bajo la hegemonía del capital; por tanto, «la “racialización” y la “capitalistización” de las relaciones sociales de tal nuevo

patrón de poder, y el “eurocentramiento” de su control, están en la base misma de nuestros actuales problemas de identidad», como país, «nación» y Estado.

Walsh (2008) La colonialidad del saber entendida como:

El posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual.(p.8)

Walsh (2008) La colonialidad del Ser es la que:

Se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia». Apunta la relación entre razón-racionalidad y humanidad: los más humanos son los que forman parte de la racionalidad formal –la racionalidad medio-fin de Weber que es la racionalidad de la modernidad concebida a partir del individuo «civilizado».(p.9)

Walsh (2008) la Colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma

Encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma. Este eje de la colonialidad ha pretendido acabar con todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como afrodescendientes. (p.9-10)

4.2.3 Política Intercultural

Por otra parte al hablar de política intercultural se debe situar en tres escenarios uno nacional, otro territorial o local y las aproximaciones de la UNESCO a nivel internacional en sus publicaciones diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior, competencias interculturales y directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, lo cual permite direccionar las diferentes acciones en el marco de la investigación que este en consonancia con la política establecida, es así como la política pública educativa intercultural y multilingüe del municipio de Quibdó del año 2013, tiene como gran reto del fortalecimiento de la educación en un contexto intercultural, que responda a los nuevos desafíos de la sociedad, donde se cuente con la voluntad política de la secretaria de educación y de los establecimientos educativos para propiciar escenarios de fortalecimiento donde el docente sea uno de los actores clave en estos procesos y como tal desde este engranaje se pueda brindar una educación que responda a las necesidades e intereses de las diferentes comunidades étnicas que están presentes en las aulas de clase.

Así mismo el plan de desarrollo del municipio de Quibdó 2016 -2019 “ruta Q... Seguimos avanzando hacia la paz” está sustentado en uno de los conceptos Quibdó MIA, como colectivo social principal que habita en el territorio, el cual se origina en la aceptación, integración y armonización de los tres imaginarios étnicos existentes en el territorio (Mestizo, Indígena y Afro) y la articulación de sus cosmovisiones como etnias en la construcción de una idea de desarrollo para alcanzar el bienestar económico y social de la población.

El cual toma como sustento la política educativa intercultural y multilingüe como una de sus líneas de acción centrando su apuesta en construir un currículo con enfoque intercultural,

responder a la formación inicial, la actualización y el bienestar de los docentes, aprender idiomas extranjeros, de acuerdo a los estándares internacionales. Promover el conocimiento de las lenguas indígenas, formar en la democracia participativa y en los deberes y derechos ciudadanos, para una convivencia digna y pacífica y hacer de Quibdó-MIA la capital mundial de la biodiversidad.

Desde el Ministerio de Educación Nacional no se ha generado una política pública para atender la diversidad en los territorios, existen acercamientos hacia la interculturalidad desde las apuestas gestadas por las comunidades con un enfoque etnoeducativo, buscando desarrollar una educación que responda a las necesidades del contexto de los diferentes grupos étnicos, a partir de la resignificación de sus proyectos educativos, el fortalecimiento del docente en alguna lengua y la socialización de experiencias significativas en el marco de los diferentes eventos regionales.

A su vez teniendo presente los aportes de Guido Guevara (2015) escribe al respecto:

La interculturalidad en la política educativa colombiana es asumida como un asunto exclusivo de los grupos étnicos. De acuerdo con los lineamientos de política para población vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p.17, 18), “la prestación del servicio etnoeducativo se debe fundamentar en los principios de interculturalidad”. De igual forma, en la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), la interculturalidad es catalogada como un principio de la etnoeducación, en correspondencia con el Decreto 804 de 1995. (p.26)

Con este panorama en términos de política intercultural y la diversidad cultural presente en las aulas de las instituciones educativas del municipio de Quibdó, se convierte en un escenario ideal para fortalecer a los docentes en estrategias metodológicas que les permita planificar, innovar y llevar a cabo una política educativa coherente, coordinando diferentes acciones y

elementos de su actuación de tal manera que se gesten experiencias significativas que den cuenta de una verdadera educación inclusiva.

La política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó fue construida desde las necesidades y particularidades del territorio, con el imaginario de hacer realidad el colectivo MIA (mestizo, indígena y Afro) donde compartan saberes, deberes y derechos, con iguales posibilidades de felicidad y desarrollo, acorde con la vocación territorial biodiversa, y con un mismo talante de creatividad y visión del futuro. Así mismo define la interculturalidad como el Modelo integrador y respetuoso de la diversidad de los derechos de los seres humanos. “el otro” y “el nosotros”. Concepto dinámico dirigido hacia una relación de interpretación cultural, de activa relación entre los grupos humanos diferentes y que recoge mejor la intencionalidad, actitudes y comportamientos acordes con los principios del mejor entendimiento de los alumnos de diversas culturas. Resalta el enriquecimiento mutuo, el reconocimiento y valoración de las culturas en presencia escolar.

Desde esta apuesta se queda en una perspectiva relacional, situada para atender y fortalecer procesos de convivencia centrada en el diálogo de saberes entre las comunidades étnicas presentes en el aula de clase.

Así mismo la política cuenta con tres componentes desde los que aborda la interculturalidad como lo son el diálogo y articulación de los saberes, la capacidad de convivir humanamente y la capacidad de construir un proyecto humanizador. El primero trazándose como pregunta ¿Cómo lograr enriquecer otras culturas con lo mejor de sí y enriquecer la propia historia con lo mejor de todas las demás culturas?, el segundo donde el sistema educativo debe ser una demostración viva de la posibilidad de una convivencia intercultural humanizada, desde las diferencias, creando una ciudadanía democrática participativa y no política clientelista; despertar creatividad

y no pasividad social; conciencia liberadora y no mentalidad servil; capacidad crítica y no conciencias vendidas; dignidad y no mendicidad. El tercer componente plantea que la interculturalidad pide compartir beneficios y reducir desigualdades.

Partiendo de estos tres componentes se traza como reto el combatir las desigualdades a través de la teoría y la práctica educativa transformadora, proponiendo la transformación de las relaciones de poder en la escuela y fuera de ella, a partir de las relaciones democráticas que implican un cambio en el funcionamiento del Establecimiento Educativo y por ende en las prácticas pedagógicas de los docentes.

La política Educativa Intercultural y Multilingüe de Quibdó intenta desde sus planteamientos abordar un modelo crítico que implica un cambio en el currículo para acabar la dominación de unos grupos sobre otros y un modelo decolonial planteando un desaprendizaje de los que tradicionalmente se adquirió mediante la enseñanza tradicional colonizadora, estima que para lograr este objetivo se debe de la re-conceptualización, donde la investigación acción-participativa y la acción-cooperativa jugarían un papel fundamental en la búsqueda de descolonización de los currículos, la pedagogía y la didáctica.

Sin embargo desde la investigación realizada y en dialogo con los diferentes actores del sector educativo (docentes, directivos docentes, funcionarios de la secretaria de educación), la política desde su construcción y lanzamiento no ha sido retomada como herramienta esencial para abordar la interculturalidad en los establecimientos educativos, solo ha sido un referente para alimentar los planes de desarrollo municipal, pero que desde el área de calidad educativa consideran fundamental articularla al plan territorial de formación docente como base para generar el plan de acción enfocado en procesos de formación y acompañamiento a los establecimientos educativos para materializar la política; donde se conciba que verdaderamente

la educación sea una herramienta que posibilite la descolonización del poder, el saber, ser y de la vida misma.

4.2.4 Prácticas pedagógicas interculturales

Partiendo de lo planteado por Buitrago (1999) y su premisa: “La práctica pedagógica, como práctica social, es una práctica contextualizada, en un espacio y un tiempo cultural cuya finalidad es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su propia historia” (p.1). Tal finalidad de la práctica pedagógica esta medida, de una parte, por la organización de ambientes de aprendizaje para la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana, para con ello propiciar la reconstrucción de la visión del mundo, el desarrollo de competencias y el desarrollo de fundamentos, para la acción de quienes participan en ella. Y de otra parte, por la definición de su compromiso ético y político derivado de su responsabilidad en la socialización, en la transmisión y recreación de la cultura de la comunidad.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica, es retomada como una práctica que requiere de procesos de investigación e innovación educativa para definir los criterios sobre los cuales se fundamenta la opción sobre lo enseñable, sobre las reglas de juego para la actuación y evaluación de los sujetos de aprendizaje en un contexto dado; sobre los medios y recursos más coherentes, y pertinentes para realizar una acción que promueva la autonomía individual, colectiva y la integración social.

En este orden de ideas las **prácticas pedagógicas** de los docentes de Quibdó se deben fortalecer, de tal manera que dé respuesta a la diversidad presente en el aula. Por consiguiente es importante tener presente lo que Torres (2001) afirma:

(...) el papel del maestro en la educación de los ciudadanos en una sociedad democrática moderna radica en tres aspectos a saber: permitir que los estudiantes afirmen su identidad

de género, racial y cultural, proporcionarles la libertad de funcionar más allá de los límites étnicos y culturales y permitirles obtener las aptitudes necesarias para vivir en una sociedad democrática moderna (...). (p. 229).

En este proceso, es fundamental repensarse la práctica docente y analizar la pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes con quienes se trabaja y de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo social particular.

Por tal razón, el docente debe contar con estrategias pedagógicas y metodológicas pertinentes para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes con especial énfasis en la mejora de las habilidades comunicativas o dialógicas, el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de la capacidad de conocer y comprender respetuosa y críticamente la propia cultura y la de los otros.

En ese sentido, Cañulef (1998) dice que:

La educación intercultural plantea un nuevo desafío a la escuela: dejar de lado la tendencia homogeneizadora del currículum asumiendo la diversidad, logrando un repensamiento global de la educación, de una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes. (p.234)

Estamos hablando, pues, de un nuevo perfil docente, de un profesorado reflexivo y crítico ante la diversidad cultural. El profesor crítico, tal y como lo define Zeichner (1993):

Es un profesional abierto al diálogo, a la deliberación grupal, a la escucha de opciones distintas a la suya. Por ello, la comunicación, la colaboración y la deliberación entre

profesionales de la educación, en equipos docentes, son procedimientos para la formación y la transformación de las prácticas educativas. (p.44-49)

De acuerdo a lo anterior los educadores deben ser garantes de generar ambientes de aprendizaje positivos, donde se promueva una comunicación asertiva entre todos los actores de la comunidad educativa y se aproveche la diversidad cultural para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

Teniendo en cuenta que esta investigación se sitúa en la política intercultural del Municipio de Quibdó, el PEI de las instituciones elegidas para el proyecto y las prácticas interculturales de los maestros, entonces se deberían establecer desde la autonomía institucional las características de estas prácticas, así como los perfiles de los maestros.

4.2.5 Competencias Interculturales

La enorme diversidad cultural en las aulas de clase en la actualidad nos invita a reflexionar sobre la importancia de desarrollar competencias interculturales entendidas estas desde la UNESCO (2017) como:

Las habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse «efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo» (Fantini y Tirmizi, 2006), para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir desde y para la diversidad.

De este modo, es fundamental promover el diálogo intercultural en los establecimientos educativos, con el fin de desarrollar las competencias interculturales de todos los actores de la comunidad, para reconocer al otro en su contexto.

Por tanto comprender lo que significa desarrollar competencias interculturales y su relevancia es básico para intervenir en contextos educativos caracterizados por su diversidad cultural.

Es así como en UNESCO (2017) se cita el informe *Learning: the Treasure within* (UNESCO, 1996) identificó cuatro pilares como fundadores de la educación: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Donde se evidencia que las competencias interculturales están integradas al aprendizaje del **saber** en la medida que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, docentes y comunidad en general conocen sobre otras culturas y están en constante aprendizajes. El aprender **hacer** se asemeja a la interacción con otras culturas, contrastando sus aprendizajes con el de los demás, el aprender a **ser** al valorar los aportes de las demás culturas y el aprender a **vivir juntos** lo que significa que todos debemos ser capaces de comprender los intereses detrás de las diferencias culturales y los potenciales beneficios del cambio cultural.

A su vez UNESCO (2017) refiere a Deardorff (2011) sintetiza los cinco informes regionales preparados por la UNESCO (Dragičević Šešić y Dragojević, 2009; Grimson, 2011; Holmes, 2009; Steyn, 2009; Youssef, 2011). Su lista final de capacidades y competencias entendidas como los requerimientos mínimos para alcanzar las competencias interculturales incluye el respeto, Auto consciencia/identidad, ver desde otras perspectivas/visiones de mundo, escuchar, adaptación, construcción de vínculo y humildad cultural.

En lo que respecta a los docentes es importante contar con competencias como la capacidad reflexiva y crítica, la sensibilidad, la comprensión de la diversidad, prácticas pedagógicas, el

diálogo de saberes, la superación de prejuicios por ello es vital generar espacios donde se desarrollen actividades necesarias para aclarar, enseñar, promover, promulgar y apoyar las competencias interculturales.

4.2.6 Diálogo intercultural

El diálogo intercultural asume que los participantes acuerdan escuchar y entender múltiples perspectivas, incluyendo incluso aquellas celebradas por grupos o individuos con quienes están en desacuerdo. Como lo expresó la UNESCO, el diálogo intercultural anima la disposición a cuestionar certezas bien consolidadas basadas en valores al poner en juego razón, emoción y creatividad para encontrar comprensiones compartidas. Hacerlo va más allá de la mera negociación, en la que están en juego principalmente intereses geopolíticos y económicos. Es un proceso que incluye un intercambio abierto y respetuoso de visiones entre individuos y grupos de diferentes contextos y herencias étnicas, culturales, lingüísticas, sobre la base de la comprensión y el respeto mutuos.

Además el diálogo intercultural es el primer paso para tomar ventaja de diferentes tradiciones e historias culturales para ampliar la lista de soluciones posibles a problemas comunes. El diálogo intercultural es, por tanto, una herramienta esencial en el esfuerzo de resolver pacíficamente conflictos interculturales, y una condición previa para cultivar una cultura de paz, está vinculada al derecho de ser escuchado y a la responsabilidad de escuchar y aprender los unos de los otros, como punto de partida para una educación intercultural.

El éxito del diálogo intercultural exige muchas de las actitudes que propicia una cultura democrática, es decir, la apertura de miras, la voluntad de dialogar y de permitir que los demás

expresen sus opiniones, la capacidad para resolver los conflictos a través de medios pacíficos, y la aptitud de reconocer los argumentos con conocimiento de causa de los demás.

El diálogo intercultural favorece el desarrollo de la estabilidad democrática y la lucha contra los prejuicios y estereotipos en la vida pública y el discurso político, y facilita la creación de coaliciones entre diversas comunidades culturales y religiosas, por lo que contribuye a prevenir o a atenuar los conflictos – inclusive en situaciones posteriores a los mismos o a conflictos sin resolver.

Por tanto es fundamental promover el diálogo intercultural en los Establecimientos Educativos como un primer paso para avanzar hacia la interculturalidad crítica, con el fin de desarrollar las competencias interculturales de todos los actores de la comunidad, llegando a reconocer al otro en su contexto. Solo es posible llegar al diálogo intercultural en la medida que se promuevan las competencias en el aula.

Es claro que no basta solo con el diálogo intercultural porque sería seguir en la lógica del multiculturalismo, el que no aporta en la solución estructural de las discriminaciones ni permite que se materialice la política, se debe seguir caminando para lograr el diálogo entre sí que permita el reconocimiento mutuo de sus sistemas y formas de vida.

4.2.7 Etnoeducación

La Etnoeducación Afrocolombiana, desde una mirada pedagógica es definida en el artículo 1 del decreto 804 de 1995 como “un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.

Tomando en cuenta de que todo acto educativo es un acto político (Freire: 2003) La práctica etnoeducativa está cargada de una responsabilidad socio-política que conlleva acercar a la posibilidad de formación respetando las diferencias, y reconociéndolas con la intención de conocer los territorios y de esa manera pensar a la humanidad a través de todos los saberes que una cultura puede ofrecer a otra.

Guillermo Bonfill Batalla (como se citó en Arbeláez y Vélez, 2008) etnólogo y antropólogo mexicano en 1981 introduce por primera vez el término “Etnoeducación “, para referirse a la educación cultural que se establece de manera diferenciada con los grupos étnicos, en este primer discurso su necesidad estaba establecida para la población indígena de su país (México) y propuso los conceptos de etnodesarrollo y Etnoeducación como una manera de interpretar esa realidad.

En 1984 el mismo autor avanza en la construcción teórica y práctica del que hacer etnoeducativo y plantea en la versión ampliada del artículo de 1984 "Lo propio y lo ajeno...", que Bonfil publicó en 1987 como La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos, el autor se enfoca en los procesos culturales que enfrentan los grupos indígenas que se encuentran en contacto asimétrico y subordinado con grupos culturales dominantes no indígenas.

En ese modelo de interacción étnica las categorías de grupo, cultura e identidad se relacionan internamente, por lo que Bonfil propone la existencia de una relación significativa entre grupo (sociedad) y cultura, que considera pertinente para entender la especificidad de un grupo étnico.

Propone atender las dimensiones diversas del fenómeno étnico, los grupos, las identidades, las culturas como entidades diferenciadas y contrastantes inmersas en un sistema determinado de relaciones, de modo que cuando se trata de grupos se refiere a relaciones sociales, cuando se trata

de individuos con identidades étnicas diferentes a relaciones interpersonales e intersubjetivas y cuando se trata de sistemas policulturales a relaciones interculturales.

En ese mismo año (1984) el MEN, queriendo hacer una adaptación del pensamiento, crea un grupo de Etnoeducación en Colombia por medio de la Resolución 3454 y propone unos lineamientos en donde define la Etnoeducación como "un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacita para participar plenamente en el control cultural de su comunidad". Desde esta concepción el gobierno Colombiano se acerca al concepto inicial de Batalla frente a la necesidad de establecer una educación desde lo comunitario e inmerso en una cultura propia y se asemeja a los avances de la reunión sostenida en Costa Rica, llamada la declaración de San José y que define la Etnoeducación como: "un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto".

En el marco del Convenio 169 de la OIT "Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes", ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991, se entiende la educación para grupos étnicos como "un conjunto de políticas públicas educativas coherentes con la definición de un Estado multicultural y pluriétnico. Esta concepción va más allá de la definición de Etnoeducación como una categoría marginal dirigida únicamente a grupos minoritarios, extendiendo la aplicación del concepto a toda la educación estatal.

En 1993 los movimientos sociales representados por el Consejo Regional Indígena del Cauca se piensan la Etnoeducación de esta manera: "Entendemos la educación como un proceso de vida que involucra no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, en la capacidad de articularse como individuo a un colectivo, de sentirse participante de un proceso integral y proyectarse hacia condiciones de vida más dignas"(como se citó en Arbeláez y Vélez, 2008). Esta definición establece una manera en que las comunidades se ven desde su propia concepción y en donde logran privilegiar al sujeto portador de la cultura como sujeto con sentido y significado.

La Ley 115 define la Etnoeducación en el artículo 55 así: "Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones" En 1995, aparece el Decreto 804, el cual desarrolla parte del Capítulo III de la Ley General de Educación. En su artículo primero se define la educación para grupos étnicos como un servicio público, sustentado en un compromiso de elaboración colectiva, que se inscribe en los planes de ordenamiento territorial indígena o proyectos de vida de los diferentes pueblos. Además, se define un grupo de principios que orientan la prestación del servicio público de educación en comunidades indígenas, con el fin de integrar y articular las normas que se expiden para dichas comunidades.

A partir de estos hechos, se puede inferir que la Etnoeducación ha tenido un proceso de construcción histórica en donde sus exponentes iniciales han tenido la visual de pensarse desde América latina pero también los movimientos sociales tanto indígenas como afrocolombianos se

han dado a la tarea de impulsar en sus territorios estas demandas de reconocimiento de sus características propias y de transformación social.

No obstante en el año 1993 , el Gobierno Colombiano desde la presión del movimiento social de comunidades AfroColombianas e Indígenas concreta una primera versión de lo que ha llamado una política pública para grupos étnicos en donde articula diferentes esfuerzos en materia educativa y presenta la Etnoeducación como; “el reconocimiento de los sistemas de educación propia e intercultural, en concertación con los grupos étnicos, con lo cual se contribuye a garantizar una educación de calidad, cerrar brechas entre lo rural y urbano, y generar mayores oportunidades de acceso y permanencia en el Sistema Educativo Colombiano con Enfoque Intercultural”. Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia agosto de 2013.

De acuerdo al decreto 804 de 1995, capítulo 1, artículo 2 se considera como principio de la etnoeducación afrocolombiana en la política pública la interculturalidad, entendida esta como "la capacidad para conocer la cultura propia y desde ella otras culturas, que al interactuar se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia de respeto por las diferencias”.

Pensar la interculturalidad en Colombia, parte de reconocer el papel que ha jugado la etnoeducación como política educativa nacional, y que ha representado el escenario para “la lucha por otras educaciones”; por tanto la etnoeducación es el proceso permanente y continuo que permite el desarrollo de una etnia, la cual integra su formación hacia los valores y saberes propios.

De acuerdo a lo anterior en el departamento del Chocó se adelanta la consolidación del plan departamental etnoeducativo intercultural para poder generar la política territorial que permitirá

la atención educativa a los diferentes grupos étnicos desde la mirada etnoeducativa para los grupos afro, indígenas y para aquellos establecimientos educativos interculturales.

Así mismo los establecimientos educativos donde se adelantó la investigación cuentan en sus documentos institucionales con un enfoque etnoeducativo y otro intercultural, pero que no se ve materializado en la práctica ya que no se diferencia mucho del tipo de educación que se imparte en otra entidad territorial.

4.2.8 Etnodesarrollo

Los antecedentes del etnodesarrollo se dan inicialmente en México y es el Instituto Nacional Indigenista, quien a principio de los años 80's planteó tres propuestas de etnodesarrollo para las comunidades indígenas Yaquis de Sonora, de los Altos de Chiapas y las Otomías de Querétano.¹ También, se han implementado propuestas de etnodesarrollo con una visión de más autonomía y con el apoyo de organizaciones civiles y comunitarias en Bolivia, con los Quechuas al sur de Cochabamba y en Potosí (citado por Cortecero 2012) Esta iniciativa es retomada posteriormente por organizaciones y comunidades afrodescendientes, por ejemplo en Colombia, entre el Choco y Antioquia, desde el año 2008, el Concejo Comunitario Mayor del Medio Atrato COCOMACIA viene adelantando una propuesta de etnodesarrollo para contribuir al manejo sostenible de los recursos, a la conservación de los ecosistemas en el Medio Atrato y a la pervivencia de las comunidades allí asentadas.

El etnodesarrollo fue inicialmente un término utilizado, sobre todo, para deslindar las propuestas de desarrollo de comunidades indígenas de las propuestas de desarrollo global, según Bonfil Batalla “por etnodesarrollo se entiende el ejercicio de la capacidad social de un pueblo

¹Enrique, Valencia. Etnicidad y Etnodesarrollo, La experiencia en México. www.bibliojuridica.org/libros/1/98/9.pdf

para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo a un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones”² Como se puede apreciar este concepto recoge aspectos de autodeterminación, legado histórico y potenciales culturales, que no están presentes en muchas de las propuestas de desarrollo, llámese sostenible, sustentable, etc.

Al respecto, Valencia (1999) agrega:

El etnodesarrollo entendido solamente como producción y reproducción material del grupo social es insuficiente, en especial si tomamos en cuenta la desventaja histórica impuesta por el desarrollo desigual. Desde esta perspectiva, la mayor tarea del etnodesarrollo consiste en alentar y alimentar el proceso de “historización” de los pueblos étnicos, haciéndolos conscientes de sus potencialidades mediante la decisión de controlar sus recursos culturales propios y apropiados. (p.128)

Como lo cito Cortecero (2012) explicando un poco los orígenes de la concepción de etnodesarrollo el PCN, Rubén Hernández agrega:

El concepto de etnodesarrollo está ligado a nuestro origen, o al origen del PCN, está ligado al momento fundacional del PCN; este movimiento surge al amparo de la ley 70 de 1993, y de entrada se establecen 4 principios, uno de esos principios es el etnodesarrollo, que no se planteó inicialmente de esa forma, los cuatro principios fueron: 1°. Afirmación del ser, la identidad; 2° El Espacio para el ser, el territorio; 3° Opción propia de futuro y 4° el principio de solidaridad.

²Bonfil Batalla, Guillermo. Óp. Cit.

El etnodesarrollo actualmente se ha venido impulsando a partir de la ratificación en varios países de América latina, incluyendo a Colombia, del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), este es sin ninguna duda, el instrumento jurídico internacional vigente más avanzado en materia de derechos fundamentales de los pueblos indígenas y tribales, al tiempo, que se convierte en la norma mínima en el seno de Naciones Unidas y el Sistema Interamericano³. En Colombia, sobre la base de este convenio, se han podido garantizar los derechos étnicos de comunidades negras e indígenas, en relación el derecho a ser consultados cuando se pretendan realizar proyectos que impacten sus territorios ancestrales.

En Colombia, actualmente, el término etnodesarrollo se está utilizando cada vez más en diversas propuestas e intervenciones sociales por parte de agentes públicos, privados y de cooperación internacional, sin embargo, al igual que en diversos enfoques de desarrollo, de acuerdo a los intereses, se ha ido reformulando el concepto, por ejemplo, en un documento auspiciado por el Banco Mundial, en uno de sus apartes se plantea:

(...) efectivamente, se ha producido una sensibilización del Banco Mundial, y de los gobiernos, en relación a la temática indígena y se reconoció que la exclusión de estas personas, del mercado, es una pérdida enorme de recursos. Los indígenas podrían convertirse, en muchos países, en verdaderos impulsores del desarrollo que es necesario para que realmente se puedan superar los problemas que se han ido identificando para el desarrollo de los países en su conjunto⁴.

³Salvador Ordoñez, Carlos. Los desafíos del Desarrollo ante los procesos de globalización.

⁴Blas Urioste, comentarios del texto "*Including the excluded: ethnodevelopment in Latin America*". De William L. Partridge and Jorge E. Uquillas with Kathryn Johns. En <http://www.mapuche.info/mapuint/Partridge010100.html>

4.2.9 El rol del Educador Intercultural

Hacer referencia a las competencias del educador es poner en debate una serie de potencialidades o competencias, dicho sea de paso, sus habilidades, destrezas, conocimientos, saberes y cualidades que le signan esa característica de educador modelo. Davidman (1988: 50-67) y Muñoz (1997:44), señalan algunas competencias que debería poseer el docente para enfrentar acciones pedagógicas y curriculares según el contexto sociohistórico. Estos son: “diseñar y formular un currículo intercultural” para esto necesita otras capacidades o competencias complementarias como:

(...) ser capaz de recoger datos familiares, educativos y culturales e interpretarlos, con el fin de poder tomar decisiones acerca de la actividad de clase, de la instrucción y de los modelos de comunicación entre el profesor y los estudiantes; establecer canales de comunicación con los familiares de diferentes bases culturales e implicarlas en el proceso educativo de sus hijos; facilitar la comunicación entre estudiantes de orígenes culturales diversos; construir unidades didácticas inspiradas en la perspectiva intercultural; seleccionar contenidos, recursos y estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la diversidad de alumnos con los que hay que bregar; poner su propia cultura al servicio de la creación en los estudiantes de base culturales conforme con la diversidad y la justicia; reconocer desviaciones y prejuicios contenidos en los materiales de enseñanza, en los instrumentos de evaluación y las propias prácticas de clase y en la organización de la escuela; entender el significado de la relación entre lengua y cultura, comprendiendo, por tanto, la teoría y la práctica de la educación multilingüe. (...) (Muñoz 1997: 44)

Por tal razón desde el punto de vista de Hugo Martínez Alvarado (2011) -Docentes del siglo XXI: Innovar o innovar. (Citado por Soubiron, Rodrigez, Saenz, Conde) “La innovación no es una opción, es un imperativo para cualquier docente del siglo XXI. Las competencias necesarias para la innovación están disponibles en los educadores, y sus experiencias en el área son mucho más frecuentes que lo que se presume.

(BLANCO Y MESSINA - 2000), plantean que “la innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por aquellos que han de llevarlo a cabo”

De acuerdo a la postura de los autores, para se lleven a cabo estos procesos innovadores en el ámbito educativo debe existir voluntad política municipal e institucional, es decir el interés, la motivación y el compromisos de valorar los diferentes cambios sociales y educativos como un reto y una oportunidad para gestar innovaciones que contribuyan de manera diferente, confiable y válida a solucionar problemas educativos o a mejorar quehaceres educativos, pues es verdad que: “sin innovación no se avanza en educación”⁵

Es así como el educador juega un papel muy importante en la comunidad educativa como aquel actor clave en la construcción de propuestas innovadoras que respondan a las necesidades e intereses de la comunidad educativa en general, contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes, rescaten la creatividad, la riqueza humana, los recursos naturales y culturales del medio.

Por consiguiente el papel del educador se transforma y pasa de ser un agente transmisor a un profesional innovador que debe asumir un papel que le permita gestionar y facilitar los aprendizajes, crear ambientes para el aprendizaje, modificar su práctica de acuerdo con los

⁵ Cuadernos Iberoamericanos. Escuelas que hacen escuela. Pág. 18-19. Noviembre 2001

ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, formar y formarse para la innovación, favorecer la autonomía, la creatividad, actitud crítica de los educandos, ser flexible para adaptarse a los cambios y reflexionar permanentemente sobre su práctica.

En Colombia plantear la pregunta por el perfil del docente intercultural remite necesariamente a un viaje al pasado, al marco de las luchas populares y la movilización social que se situó en la década de los ochenta donde la voz de líderes de comunidades indígenas y afrodescendientes comenzó a referir las brechas de los grupos étnicos entre las cuales se destacaba el derecho a la educación pertinente para los grupos étnicos de un país multicultural como el nuestro.

En este sentido, parte del rol como docente intercultural es tener conocimiento de la historia en lo que respecta a las diferencias culturales y el derecho a la educación desde los lineamientos del marco normativo en Colombia tanto de la ley 70 de 1993 como de la ley 115 de 1994. Cuyas orientaciones se fundamenta a legitimar la educación desde la pertinencia a las condiciones culturales, de cosmovisión, identidad y autonomía de los grupos étnicos.

Así mismo, resulta importante destacar que todo proceso educativo en sí mismo tiene una connotación humanizadora es decir de crítica por tanto es posibilitar en la escuela los conocimientos socioculturales, las prácticas cotidianas, los saberes que se producen fuera de la escuela. En otras palabras el docente desde su rol promueve que las aulas de clases sean escenarios para analizar la relación entre saber, cultura y política.

Un docente intercultural investigador pone en dialogo los saberes de la vida (Saberes ancestrales, sociales, culturales, identitarios) con los saberes académicos que se pueden integrar curricularmente.

Además debe ejercer un rol como agente comunitario, donde su práctica pedagógica debe estar situada en el contexto, en la lectura de los planes de desarrollo comunitario y en un compromiso por generar proyectos ambientales que contribuyan al cuidado y conservación del medio natural.

Este rol apoya el etnodesarrollo y los procesos de autogestión que puedan liderar los estudiantes. Entendiendo que esta postura está alineada al acompañamiento de los proyectos de vida que surgen de proyectos pedagógicos productivos que se fundamentan en la relación escuela –comunidad- vida. Además este rol promueve el respeto por las formas de progreso cultura, el respeto a nuevas iniciativas, el trabajo cooperativo, el fomento de las competencias interculturales

En conclusión es fundamental que el docente busque nuevas vías, nuevas formas, para educar a las generaciones actuales, atender la diversidad, responder a los desafíos de la educación y sobre todo para garantizar una educación de calidad y pertinente a las demandas actuales.

4.2.10 El perfil del Educador Intercultural

La formación del docente intercultural y bilingüe no debe estar aislada de los enfoques políticos, sociales y culturales del contexto nacional y regional, tampoco de las últimas corrientes pedagógicas emergentes desde el mundo occidental dando respuesta a los diferentes cambios sociales producto de los adelantos científicos y tecnológicos.

Por tanto el educador intercultural debe tener una apertura al mundo es decir abierto al progreso y a las innovaciones, garantizando la formación de las nuevas generaciones como pueblos capaces de sobrevivir adecuadamente en los tiempos nuevos, sin por ello verse obligados

a renunciar a sus valores culturales. En consecuencia, el educador intercultural debe ser hombre abierto al mundo moderno y a sus rápidos y profundos cambios.

Es así como partiendo de las características de la interculturalidad crítica un docente intercultural debe caracterizarse por:

- Ser agentes promotores del desarrollo comunitario
- Ser un mediador imprescindible de la cultura que se vive y recrea en la escuela, pero desde una mirada reflexiva.
- Velar contra todas las formas de discriminación, tanto las conductuales como las cognitivas, las ideológicas y las institucionales.
- Promover ambientes de aprendizaje en donde todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y prácticas culturales.
- Promover el diálogo e interrelación equitativa entre los diferentes actores de la comunidad educativa.
- Promover la co-construcción de conocimiento
- Dar respuesta a todas las características culturales, sociales y diversas de los estudiantes.
- Conocer la realidad del territorio para poder aportar a la transformación
- Deshacer las categorías identitarias que perpetúan la clasificación e inferiorización.
- Innovar desde apuestas pedagógicas que tracen caminos hacia lo decolonial.
- Comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida con las posibilidades de otro vivir.
- Propiciar el diálogo de saberes y vivires. (buen vivir)

Estas cualidades específicas de los docentes permitirían aportar significativamente a la transformación del sistema educativo desde un escenario real, desde y para la interculturalidad.

5. Metodología

5.1 Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación está centrado bajo la metodología de la Investigación Acción, donde la finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos Alvarez- Gayou, (como se citó en Hernández Sampieri, 2006) y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se basa en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. A partir de esta metodología se podrá construir estrategias con la comunidad desde los intereses y necesidades a fin de contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que respondan a contextos interculturales.

Así mismo Kemmis y McTaggart (como se citó en Murillo, 2011) contemplan como características de la investigación acción el ser participativa, introspectiva, colaborativa, práctica, reflexivo, crítica y política. En este sentido el proyecto de investigación parte de una necesidad existente en la comunidad educativa de Quibdó la cual se visibilizó en el trabajo directo que se realiza con los establecimientos educativos en el marco del proyecto de educación y protección desde el año 2017 y está asociada al desconocimiento de la política municipal educativa intercultural y multilingüe y la falta de formación y acompañamiento en procesos educativos interculturales para responder a la misma.

Así mismo la investigación acción en el presente trabajo está basada en la metodología cualitativa apoyada en los enfoques de la interculturalidad partiendo que es uno de sus pilares epistemológicos.

Por tanto, la investigación se direccionó teniendo en cuenta las tres fases esenciales según Stringer (como se citó en Sampieri, 2006) como lo son:

El observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), el pensar (analizar e interpretar) y el actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (p.710).

Todo lo anterior, haciendo partícipes a los diferentes actores a nivel Institucional y Municipal.

5.2 Fases de la Investigación

La investigación se direccionó teniendo en cuenta las tres fases esenciales según Stringer (1999) (como cito Hernández Sampier) las cuales se relacionan en el siguiente cuadro de acuerdo a los objetivos trazados:

Tabla 1 Fases de la Investigación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FASES
Caracterizar las estrategias de enseñanza aprendizaje que usan los docentes de Quibdó en sus prácticas pedagógicas.	Observar – Pensar
Identificar como la política educativa intercultural de Quibdó se ve materializada en los Establecimientos Educativos (Diocesano Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena, Normal Superior de Quibdó y Cristo Rey de Tutunendo)	Observar – Pensar
Construir alternativas de fortalecimiento que aporten a desarrollar un conjunto de herramientas que permitan mejorar las prácticas de los docentes en contextos interculturales.	Actuar

Es así como en “el observar” a partir del acompañamiento situado a los docentes, directivos docentes y funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal de Quibdó se pudo detectar el problema de investigación, a su vez se recolectó diferente información como insumo del diagnóstico que permitió clarificar la situación. En la segunda fase, “el pensar” se organizó,

analizó e interpreto cada uno de los instrumentos (encuesta, entrevista) aplicados a los diferentes actores y a partir de los resultados se formuló el plan de trabajo para poder aportar a la solución del problema trazado en la investigación. Finalmente la fase número tres “el actuar”, donde se diseñaron las actividades demostrativas, buenas prácticas para ser trabajadas con los docentes como aporte pedagógico para abordar la diversidad en el aula. Así mismo se diseñó la ruta de cualificación del plan territorial de formación docente y la puesta en marcha del mismo a partir del desarrollo de talleres con la secretaria de educación municipal con el fin de actualizar el plan territorial de formación docente donde se proyectara una dimensión estratégica desde su misión y visión que respondiera a la política educativa intercultural de Quibdó y a la vez se vieran reflejadas las necesidades de formación identificadas durante la presente investigación, con el fin de aportar a la mejora de las prácticas pedagógicas en contextos interculturales.

5.3 Características del contexto

5.3.1 Docentes

El proceso de investigación se llevó a cabo en (4) cuatro Instituciones Educativas (Diocesano Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena, Normal Superior de Quibdó y el Cristo Rey de Tutunendo) del municipio de Quibdó, con un total de 40 docentes, los cuales venían siendo acompañados desde el año 2017 en el marco del programa de educación y protección en articulación con la secretaria de educación municipal.

A partir de los acompañamientos realizados se pudo evidenciar Mestizos, Indígenas y Afrocolombianos en las aulas de clase, sin tener ningún tipo de interconexión entre estas etnias, todo lo contrario el control del espacio estaba liderado por las comunidades afro por ser la

mayoría en el salón; así mismo los docentes continuaban perpetuando las estructuras de poder, la discriminación, la vulneración de los derechos y la inferiorización entre las etnias.

Al indagar con la secretaria de educación Municipal de Quibdó se evidencio que existía una política educativa intercultural y multilingüe que debía estar siendo dinamizada en los establecimientos educativos con el fin de ir más allá del reconocimiento de la multiculturalidad y fundar la interrelación de las etnias a partir de la educación en cada uno de sus niveles y así responder a los desafíos que se estaban presentando en las aulas de clase.

A partir de estas situaciones se inició el proceso de investigación con los 40 docentes de acompañamiento en aula de los cuales (21) veintiuno corresponden a la básica primaria y (19) a la básica secundaria; así mismo 26 son mujeres afrodescendientes y una mestiza, por tanto 13 son hombres que corresponde a población afrocolombiana. Esto evidencia que los procesos de formación en este departamento están en mayor porcentaje liderados por mujeres del territorio quienes tomaron la decisión de formarse como maestras en las escuelas normales superiores con las que cuenta el municipio y el departamento. En lo que respecta a las edades de los 40 docentes se encuentran 5 entre los 23 y 33 años, 10 entre los 34 a 44 años, 14 de los 45 a 55 años y 11 docentes de 56 a 66 años, lo que denota un porcentaje alto de docentes cuentan con una amplia experiencia en el territorio que se convierte en una oportunidad para el desarrollo de la investigación.

Así mismo en cuanto a la formación académica 14 son licenciados en educación básica primaria, 5 normalistas superiores, 4 licenciados en matemáticas y física, 4 licenciados en biología y química, 3 en español y literatura, 3 en inglés y francés, 3 en ciencias sociales y un docente por: Psicopedagogía y administración educativa, básica primaria con énfasis en ciencias naturales, educación agropecuaria y ética y valores.

Desde estos perfiles se pudo evidenciar que los docentes presentan un manejo de la disciplina desde su formación, teniendo claridad de los saberes que se deben enseñar de acuerdo a los referentes de calidad, los cuales son transmitidos desde una apuesta de educación tradicional que no permite la construcción colectiva de nuevos conocimientos aprovechando la riqueza cultural desde las cosmovisiones de los estudiantes.

Es así como a partir de la caracterización de los docentes y los acompañamientos realizados se trazaron los objetivos que orientan esta investigación para identificar el estado actual de la educación intercultural en los establecimientos educativos focalizados en relación a los componentes de la política intercultural y multilingüe y así generar estrategias de mejoramiento en las prácticas pedagógicas de los docentes.

5.3.2 Establecimientos Educativos

De los cuatro establecimientos educativos que participaron en el proceso de investigación, dos son urbanos (Pedro Grau y Arola y Normal Superior de Quibdó) y dos están ubicados en el contexto rural (Miguel Antonio Caicedo Mena y Cristo Rey de Tutunendo). Al interactuar con los directivos docentes se evidencio desconocimiento de la política educativa intercultural y multilingüe, así mismo ninguno de sus componentes se estaban desarrollando y tampoco se evidenciaron en los proyectos educativos institucionales, encontrando como resultado desde el análisis documental lo siguiente:

Tabla 2 Proyectos Pedagógicos

Establecimiento Educativo	Modelo Pedagógico	Proyectos Transversales	Proyectos Pedagógicos Propios
Normal Superior de Quibdó	Pedagogía Activa	-Democracia - Educación ambiental (PRAE).	-Proyecto Normal Bilingüe.

Establecimiento Educativo	Modelo Pedagógico	Proyectos Transversales	Proyectos Pedagógicos Propios
		-Aprovechamiento del tiempo libre. -Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.	-Proyecto Feria de los Valores. -Proyecto Historichoqueando
Pedro Grau y Arola	Constructivista	-Proyecto de Educación para la Sexualidad -Proyecto de Educación para la Democracia -Proyecto de Educación Ambiental “Mejoremos nuestra salud y nuestro ambiente” -Proyecto de Aprovechamiento del Tiempo Libre “Jugando Jugando la Violencia vamos erradicando”	- Proyecto de Lecto - Escritura.
Cristo Rey de Tutunendo	Constructivistas	- Educación ambiental (PRAE). -Aprovechamiento del tiempo libre. -Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. -Gestión de Riesgos	-Disfrute de la lectura.
Miguel Antonio Caicedo Mena	Aprendizaje Significativo	-Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. -Educación ambiental (PRAE). -Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos -Estrategia para el Fomento de Estilos de Vida Saludable	-New Generation -Contando Historias

Lo anterior es una muestra de que los Establecimientos Educativos continúan con documentos institucionales, proyectos transversales y proyectos pedagógicos propios que no se han

actualizado a la luz de las políticas nacionales, municipales y a la realidad del territorio. Así mismo se encuentran en un nivel de formulación como requisito legal, pero que no se gestan espacios institucionales para los ajustes e implementación de los mismos.

Desde este panorama es evidente la importancia de generar acciones encaminadas al fortalecimiento de los diferentes actores que hacen parte del establecimiento educativo en lo que significa una verdadera educación intercultural para que se pueda resignificar los Proyectos Educativos y a la vez se permee la apuesta curricular desde el plan de estudios, plan de área y plan de aula que propenda por dar un paso más allá del multiculturalismo que no solo de respuesta a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas del territorio.

5.4 Instrumentos y técnicas para la recolección de datos

La siguiente tabla da cuenta de las técnicas y los instrumentos usados para la recolección de la información de acuerdo a los objetivos trazados en la investigación:

Tabla 3 Instrumentos y Técnicas

Objetivos	Técnicas	Instrumentos de recolección	Actores Participantes
Caracterizar las estrategias de enseñanza aprendizaje que usan los docentes de los Establecimientos Educativos Normal Superior, Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena y Cristo Rey de Tutunendo de Quibdó en sus prácticas pedagógicas.	Observación Participante	Bitácora	Docentes
	Conversatorio	Notas de Campo	Docentes
Identificar como la política educativa intercultural de Quibdó se ve materializada en los Establecimientos Educativos (Diocesano Pedro Grau y Arola,	Revisión de documentos – Análisis de contenidos	Ficha Analítica	No aplica – Se analizó el PEI para identificar como se expresa la política intercultural en el documento

Objetivos	Técnicas	Instrumentos de recolección	Actores Participantes
Miguel Antonio Caicedo Mena, Normal Superior de Quibdó, Isaac Rodríguez y Cristo Rey de Tutunendo)	Revisión de Documentos – Análisis de Contenidos	Ficha Analítica	No Aplica – se analizó la política Educativa Intercultural y el Plan de Desarrollo Municipal
	Encuesta	Cuestionario	Docentes, Directivos Docentes.
	Entrevista Semiestructurada	Entrevista	Funcionario de la Secretaria de Educación Municipal, Director de la UNAD Quibdó, Funcionario de la SED Chocó.
Construir alternativas de fortalecimiento que aporten a desarrollar un conjunto de herramientas que permitan mejorar las prácticas de los docentes en contextos interculturales.	Taller. Plan de Fortalecimiento	Ficha descriptiva del taller. Matriz de priorización de necesidades de formación docente. Plan de sostenibilidad por actores.	Funcionarios Calidad Educativa de la SEM (Plan territorial de Formación docente)

Dentro de las técnicas usada se encuentra el Análisis de contenido: para Bardin (como se citó en Estrada, 2015), es “un conjunto de instrumentos metodológicos diversificados y cada vez más elaborados que se aplican a textos (discursos, frases, documentos escritos, entrevistas, textos literarios, temas de publicidad, diarios, preguntas abiertas en una encuesta, relatos de vida, etc.)”.

En la investigación se usa esta técnica para analizar el proyecto educativo institucional, la política educativa intercultural de Quibdó y el plan de desarrollo municipal, con el fin de evidenciar como se ve expresada la política en los Establecimientos Educativos.

Es así como el instrumento que materializa esta técnica es una ficha analítica la cual presenta aspectos estructurales y lo encontrado en cada uno de estos.

Otra técnica usada fue la **Encuesta** la cual fue complementaria al análisis documental que se realiza en esta investigación, ya que permite acercarse a los puntos de vista de los y las docentes

participantes en el proceso, y se materializa mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, el cual fue avalado por los directivos docentes de los Establecimientos Educativos. Así mismo la encuesta se estructuró con (9) nueve preguntas en relación al reconocimiento de la política educativa intercultural, materialización de la política en los establecimientos educativos y formación docente intercultural, la cual fue aplicada a (40) cuarenta participantes.

Además se realizó Observación Participante: DeWALT & DeWALT 2002, (como se citó en Kawulich, 2005) La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades.

Esta técnica permitió generar un ambiente de confianza con los docentes, reconocer sus prácticas pedagógicas, identificar fortalezas, aspectos por mejorar y poder evidenciar si se llevaba procesos educativos interculturales en el aula. Por tanto se llevó a cabo un acompañamiento a cada docente como estrategia de caracterización de sus prácticas, haciendo uso de una bitácora de registro de información relevante para el proyecto.

Finalmente se aplicó una **Entrevista Semiestructurada** donde, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema Janesick, (como se citó en Hernández, 2006). Por tanto en la investigación se planteó una entrevista semiestructurada con diferentes actores a nivel institucional y municipal con el fin de poder identificar la percepción que tienen sobre la política educativa intercultural, la manifestación de la política en la práctica y cómo debería ser una formación en educación intercultural.

6. Resultados de la investigación

Los resultados de la presente investigación dan cuenta de los registros obtenidos en la aplicación de cada instrumento a los diferentes actores de la comunidad educativa, así como el análisis de los documentos que orientan los procesos pedagógicos en los establecimientos educativos.

En un primer momento se solicitó a los directivos docentes el PEI (proyecto educativo institucional) con el fin de identificar la presencia del enfoque etnoeducativo e intercultural y el direccionamiento del establecimiento educativo en coherencia con la política educativa intercultural de Quibdó, donde se evidencio lo siguiente:

Tabla 4 Miguel Antonio Caicedo Mena

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO MIGUEL ANTONIO CAICEDO MENA	
MISION: La Institución Educativa Miguel Antonio Caicedo Mena es incluyente y ofrece servicios en modalidad académica con énfasis en las TIC, valorando al ser a través de procesos orientados al fortalecimiento de habilidades, aptitudes y destrezas y a la formación integral de la población estudiantil en situación de vulnerabilidad; a través del rescate de valores e identidad cultural y ancestral de la población étnica, Construyendo proyectos de vida que les permita ser felices y exitosos.	
VISION: “Aspiramos que para el año 2020 la Institución Educativa Miguel Antonio Caicedo Mena sea un referente en procesos para auscultar y dimensionar las potencialidades de su población estudiantil de manera que puedan realizar sus sueños y aspiraciones”	
MODELO PEDAGÓGICO: “La Institución Educativa Miguel Antonio Caicedo Mena propone la pedagogía para el aprendizaje productivo como oportunidad para orientar el proceso formativo desde referentes antropológicos, sociológicos, económicos, políticos, culturales, considerando al estudiante como sujeto que se desarrolla en todas las dimensiones de su condición humana”	
El modelo pedagógico de la IE Miguel Antonio Caicedo Mena se basa en el aprendizaje significativo.	
Enfoque etnoeducativo	Dentro del PEI establece que: “el contenido curricular se construyó con la participación de los directivos y docentes teniendo en cuenta el referente conceptual establecido en la Ley General de Educación 115 de 1994. Como criterios se establecieron los siguientes:

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO MIGUEL ANTONIO CAICEDO MENA	
	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar en los diferentes espacios y prácticas educativas el componente de etnoeducación como estrategia para la prevalencia cultural y de derechos de nuestro pueblo. - La inclusión. <p>Por otra parte contempla como principio la territorialidad: El contexto geográfico determina el concepto de territorio e influye en el modo de pensar y actuar de los grupos étnicos.</p> <p>El territorio constituye el medio de vida de los pueblos Afrocolombianos por ello, se formará el educando para su defensa, amor, equilibrio y aprovechamiento racional.</p> <p>Dentro del área de Ciencias Sociales contemplan la asignatura afrocolombiana.</p>
Enfoque Intercultural	<p>Como principios esta contemplado:</p> <p>Cosmovisión y cultura: La cultura como herencia social de un pueblo, determina una sabiduría, identidad y pertenencia. Las comunidades Afrocolombianas a partir de la interculturalidad y autonomía de los procesos educativos deben girar en función de la cosmovisión y desde su complejidad cultural deben planificar su proyecto de vida.</p> <p>El perfil del estudiante esta establecido como persona competente, con sentido de pertenencia y valoración de su entorno, su etnia y su cultura ; con interés por la investigación y la innovación que permitan hacer de su región un espacio de desarrollo en el marco de la ética, la sostenibilidad ambiental y mejoramiento de la calidad de vida de su familia y comunidad.</p>

Tabla 5 Normal Superior de Quibdó

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE QUIBDÓ
<p>MISION: La Escuela Normal Superior de Quibdó es una institución formadora de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria con fundamento en la formación humanista. El maestro de la Escuela Normal, es un maestro que propicia una información de calidad de acorde con las posibilidades de la articulación pedagógica-ciencias y saberes. Es esencialmente, un investigador de su saber y constructor de espacios de civilidad y democracia escolar y social. De ahí que la misión institucional sea avanzar unidos en la formación integral de un maestro líder que haga de su profesión una fuerza creciente de realización personal y de desarrollo cultural y social en la región.</p>
<p>VISION: “Como Normal Superior se proyecta hacia la formación de un maestro constructor de espacios de humanización del saber pedagógico y didáctico, de posibilidades de vida mejor, el maestro de la Escuela Normal propenderá por irrigar en sus educandos las formas del saber específico y pedagógico acordes con los desarrollos de la sociedad del conocimiento. Un maestro a sí formado, podrá ofrecer a los niños desde los primeros años de escolaridad una enseñanza en las áreas del conocimiento fundamentados teórica y pedagógicamente”</p>

MODELO PEDAGÓGICO: Para dar respuesta a la formación de estudiantes con unas competencias académicas, pedagógicas e investigativas y propósitos pertinentes para enfrentarse a los distintos escenarios educativos, la Escuela Normal Superior de Quibdó asume un modelo pedagógico activo con dos componentes: Enfoque constructivista y aprendizaje significativo donde el estudiante construye su propio aprendizaje a partir de sus saberes previos.	
Enfoque étnoeducativo	En los documentos planes de área no se expresa el enfoque etnoeducativo como un referente fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje.
Enfoque Intercultural	La interculturalidad es abordada en en los diferentes grados, el eje sociológico en el área de lenguaje desde una perspectiva relacional y funcional.

Tabla 6 Diocesano Pedro Grau y Arola

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO PEDRO GRAU Y AROLA	
MISION: La IE Diocesano Pedro Grau y Arola mediante un proceso de formación integral etnoeducativo, a través de innovaciones pedagógicas, busca que la comunidad educativa desarrolle el conocimiento y el pensamiento crítico, valore y afirme su identidad cultural, que posibiliten la convivencia armónica con las demás personas, con la naturaleza y se convierta en protagonista de la transformación de su entorno socio-cultural etnoeducativo.	
VISION: Para el año 2017, la IE Diocesano Pedro Grau y Arola será un espacio humanitario etnoeducativo en permanente construcción, protector de la niñez y la juventud, potenciador del ser humano para que asuma con calidad el saber, El hacer y saber hacer en búsqueda de la dignidad de su vida.	
MODELO PEDAGÓGICO: El Establecimiento Educativo Pedro Grau y Arola dentro del marco de su misión, visión y principios institucionales, optó por el Enfoque pedagógico CONSTRUCTIVISTA.	
Así mismo menciona como estrategias para la construcción de los aprendizajes el:	
<ul style="list-style-type: none"> - (ABP) Aprendizaje Basado en Problemas: como estrategia de enseñanza aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimiento como desarrollo de las habilidades y actitudes, resulta importante por cuanto un pequeño grupo de estudiantes se reúnen con el propósito de analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. - (AOP) Aprendizaje orientado por proyectos: busca enfrentar a los estudiantes a situaciones que lo lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en la que se desenvuelven. - (ABC) Aprendizaje basado en casos: proporcionar una serie de situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen y de esta manera se pretende entrenar a los estudiantes en la generación de soluciones. 	
Enfoque étnoeducativo	Una de las áreas optativas que se implementa en el Establecimiento Educativo es la etnocultura para los grados 6°,7°,8° y 9°, sin embargo solo es mencionada en el Proyecto Educativo Institucional pero no presenta su desarrollo.
	El Establecimiento Educativo tiene contemplado en el planteamiento del plan de estudios unificado como principio fundamental la interculturalidad en la

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO PEDRO GRAU Y AROLA	
Enfoque Intercultural	<p>cual se debe promover en las diferentes áreas la participación, el dialogo intercultural mediante códigos que permitan comprender la realidad y propiciar espacios de diálogos, intercambios y consensos pluriculturales e inclusivos que permitan un mayor conocimiento de las diferentes culturas existentes en la Institución.</p> <p>Además contempla el principio de la diversidad con el fin de compartir espacios geográficos, culturales y existenciales sin discriminación ni marginalidad por ideas, raza, religión o condición de sexo.</p> <p>Este enfoque es visto solo desde la perspectiva relacional es decir la confluencia de diferentes grupos etnicos en el aula.</p>

Tabla 7 Cristo Rey de Tutunendo

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO AGROPECUARIA CRISTO REY DE TUTUNENDO	
MISION: Educar y formar seres humanos por medio de procesos y proyectos pedagógicos, con una conciencia ética universal, comprometidos con el conocimiento, desarrollo personal y social, integralmente capacitados para desenvolverse en las competencias ciudadanas y laborales-agropecuarias de manera que facilite bienestar a la familia y a la sociedad con sentido de pertenencia.	
VISION: Para el año 2020 ser líderes municipales en la formación de jóvenes técnicos-agropecuarios, capaces de transformar su medio y aportar al progreso de su región en los diferentes campos: Científicos, tecnológicos y del trabajo.	
MODELO PEDAGÓGICO: Constructivistas	
Enfoque Etnoeducativo	Los planes de área establecen un apartado para relacionar las temáticas acordes a lo cultural.
Enfoque Intercultural	En algunos apartados del PEI se menciona el respeto por la diferencia no se desarrollan estrategias claras para prevenir, promover y/o garantizar su materialización, por tanto no se evidencia un enfoque intercultural

De acuerdo a lo anterior es evidente que las apuestas en materia de educación intercultural en los Establecimientos Educativos están desde una perspectiva relacional y el respeto por la diferencia, sin embargo lo que ocurre al interior de las instituciones es que no existe discusión (dialogo de saberes), ni reflexión teórica de los docentes de la forma como se asume las relaciones interculturales, ni la manera como debería fortalecerse la identidad de todos los

estudiantes desde su cotidianidad, más aun cuando uno de los componentes de la política educativa intercultural está centrado en Educar en y para el dialogo de saberes.

En esta perspectiva, cualquier apuesta en el territorio debe partir del reconocimiento de sus sistemas educativos. Pensándose en analogías de sentido, que puedan acercar a los docentes y comunidad a reflexionar sobre el aporte que realizan desde las diferentes áreas del conocimiento al rescate de la identidad cultural, su lengua, cosmovisión, territorialidad y al saber ancestral, de tal manera que su actuar contribuya a que los diferentes actores se reconozcan, valoren la participación, creatividad y la búsqueda del conocimiento en un clima de respeto por la diversidad de ideas y este sea el punto en común para construir nuevas relaciones que posibiliten la igualdad entre los diferentes grupos socioculturales.

Así mismo el proceso de reflexión y exploración teórica acerca del diálogo de saberes, nos conduce a la educación popular propuesta por Paulo Freire citado por Bastidas, Becerra, Torres (22-26), centrada en el ser humano como un ser consciente, capaz de comprender, crítico, autónomo y libre, trascendente, transformador, que crea y recrea, conoce y está abierto a la realidad; un ser histórico, social y cultural, que no está solo, sino en relación con el mundo y con otros.

El diálogo de saberes se visualiza como una forma en el que docentes, estudiantes y la comunidad en general se relacionan, en donde pueden fortalecer sus procesos de enseñanza aprendizaje a partir del intercambio de saberes involucrando a los sabedores o sabedoras como representantes de las culturas o saberes que se van a poner en dialogo en aras de rescatar las costumbres, creencias, hábitos y el saber popular que tienen una razón de ser en la vida de cada ser humano y comunidad.

Es decir los docentes deben promover ambientes que propicien la construcción colectiva, el respeto por la diversidad, el fortalecimiento de las relaciones familia – escuela, el acercamiento con la realidad, el intercambio de saberes en la que confluya el conocimiento científico y el saber cotidiano.

En un segundo momento se solicitó a la secretaria de educación municipal la política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó, para realizar el análisis correspondiente y poder identificar los componentes que la sustentan.

Encontrando que el documento parte como sustento de la expresión “QUIBDÓ-MIA” la cual trata de recoger los tres componentes interculturales que configuran la realidad histórico-cultural de la ciudad: el Mestizo, el Indígena, y el Afrodescendiente, lo que significa aceptar la interculturalidad como centralidad del proyecto educativo de Quibdó, basándose en tres componentes a saber:

Tabla 8 Componentes de la Política

COMPONENTE	DEFINICIÓN
El Diálogo y la articulación de Saberes	El diálogo de saberes es la capacidad que tiene todo grupo humano de comunicar su propio saber y de recibir el saber de los otros, produciendo ese doble flujo propio de cada cultura: enriquecer y ser enriquecida. Nuestro sistema educativo no debe marginarse de este proceso.
La Convivencia Humanizada	Exige que las etnias que convivimos yuxtapuestas pasemos a un intercambio de valores permanente, apostándole a un proyecto humanizador común, en el que todos pongamos lo mejor de cada etnia. El sistema educativo debe ser una demostración viva de la posibilidad de una convivencia intercultural humanizada, desde las diferencias.

COMPONENTE	DEFINICIÓN
El crecimiento Económico Humanizado	En torno a un desarrollo que genere calidad de vida para todos. En este sentido, nuestra educación debe rescatar, sin fanatismos o imposiciones, los valores que ofrece el modelo de economía comunitaria y solidaria, que no es ajena a la historia de nuestras comunidades campesinas indígenas y afrodescendientes.

Así mismo dentro de la política se enfatiza fuertemente la importancia de contar con un currículo y un cuerpo de educadores que cumplan con un perfil específico que parte del conocimiento de la historia y la cultura de las diferentes realidad étnicas que configuran a Quibdó, hasta el respeto por la diferencia y la apertura al diálogo. Lo que implica que los docentes participen en procesos de formación y redes de aprendizaje que permitan cualificar su rol y enfrentar el reto de la interculturalidad

Sin embargo esta política generada en el periodo de gobierno 2012 – 2015, actualmente no se ve materializada en los establecimientos educativos, observando que los docentes no cuentan con espacios de formación y/o reflexión que los inviten a pensar en el cómo brindar una educación de calidad para todos.

En un tercer momento se solicitó a la secretaría de educación municipal el plan de desarrollo con el fin de identificar si dentro de este se contempla como línea de acción la política educativa intercultural y multilingüe y a su vez cuales eran las propuestas para su materialización en la ciudad.

Desde este escenario se pudo situar que en el plan de desarrollo del municipio de Quibdó 2016 2019 “Ruta Q...Seguimos avanzando hacia la paz” contempla la política educativa intercultural como uno de sus focos para el fortalecimiento de la calidad educativa, en aras de garantizar que la escuela sea un escenario que atiende la diversidad del territorio (Mestizos,

Indígenas y Afros) y promueve el dialogo intercultural. Sin embargo la propuesta en el plan y en la política dista de la realidad que se vive en los establecimientos educativos, debido a que no se ha realizado una divulgación de la misma y por ende un proceso de fortalecimiento a los docentes y directivos docentes para contar con herramientas que cualifiquen su labor desde el reconocimiento de sus prácticas que les permitan acompañar exitosamente procesos educativos interculturales.

La política pública intercultural y multilingüe de Quibdó es una iniciativa que en su afán de resolver problemas estructurales entre las diferentes etnias presentes en el territorio, situó el sector educativo como el escenario posibilitador para fortalecer los procesos de convivencia centrada en el diálogo de saberes entre las comunidades étnicas presentes en el aula de clase, promoviendo así en primera instancia una interculturalidad relacional entendida como el contacto e intercambio entre culturas es decir entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad bajo la dominación (racial- relacional) en palabras de Catherine Walsh.

Así mismo desde sus sustentos en una segunda instancia se centra en una perspectiva funcional donde busca promover el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales existentes en el territorio en aras de garantizar una educación inclusiva y disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diferentes grupos respetando las estructuras de poder vigentes.

Sin embargo dentro de sus planteamientos y a manera de desafíos se acerca a una interculturalidad crítica donde se plantea estrategias para abolir el modelo escolar que controla, decide, impone y muchas veces silencia la voz del estudiante, por el hecho de que éste manifiesta su inconformidad con el tipo de educación que recibe, llegando a cuestionar el modo de ser de sus docentes.

Por tanto se piensa en una educación que cumpla una función transformadora en la que cree permanentemente campos propios de independencia aprovechando la autonomía institucional para innovar en la búsqueda de nuevas formas de organización y aprendizajes, que construyan relaciones verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales que permitan “nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes” Rojas y Castillo Guzmán (2005)

Finalmente la política está sustentada desde las tres perspectivas en la que sitúa la interculturalidad Catherine Walsh relacional, funcional y crítica las cuales se desarrollan durante el trabajo de investigación; sin embargo no ha dejado de ser un documento escrito, como todas aquellas políticas que se generan pero no se implementan. Es así como producto de estas reflexiones y resultados de las encuestas, entrevistas, conversatorios con los diferentes actores se plantea la necesidad de iniciar con un ejercicio de apropiación de la misma por parte de la secretaria de educación municipal, haciendo visible su apuesta desde el plan territorial de formación docente en su dimensión estratégica y operativa, para que finalmente se pueda divulgar con acciones concretas de implementación a los establecimientos educativos.

Por otra parte, una vez teniendo claridad sobre las apuestas institucionales y municipales en materia de educación intercultural se llevó a cabo el cuarto momento mediante la observación participante con los docentes focalizados en el marco del proyecto de educación y protección.

Con este grupo de docentes se llevó a cabo previamente a la observación participante un conversatorio, para identificar cual fue la motivación para ser docente, que buenas prácticas implementa en el aula y cuales estrategias pedagógicas usan para el desarrollo de las clases en un contexto tan diverso, donde se pudo reconocer que dentro de los aspectos motivacionales se encuentra la capacidad de servicio, el aportar a la transformación de la realidad educativa, el ejemplo de otros docentes y familiares. En lo que respecta a las estrategias pedagógicas los

docentes refirieron (5) estrategias que usan en el desarrollo de las clases y que permiten que se dé el contacto e intercambio entre las diferentes culturas presentes en el aula y a la vez el fortalecimiento de las competencias.

De las 200 respuestas planteadas por los docentes del departamento del Chocó en relación a estas estrategias, 59 presentan ambigüedad, las cuales no son claras, 102 son coherentes situando una mayor cantidad de estrategias grupales, 36 son contradictorias como las tareas, premios, castigos, evaluación, la explicación, pasada al tablero, entre otras y 3 no respondieron. (Ver anexo N° 1 Caracterización)

La observación en sitio permitió tener un punto de partida para generar un contraste entre lo manifestado de manera escrita y verbal con la realidad en las aulas, logrando identificar las estrategias de enseñanza que usan, la ambientación de aula y el diálogo de saberes. Por consiguiente se obtuvo los siguientes resultados por categorías: (Ver anexo N° 2 Observación)

Tabla 9 Resultados Observación de Aula

Establecimiento Educativo	Categorías		
	Ambientación de Aula	Diálogo de saberes	Estrategias Pedagógicas
Diocesano Pedro Grau y Arola	En este Establecimiento Educativo las aulas cuentan con carteles y frases alusivas al respeto por la diversidad étnica.	No se evidencia estas interacciones entre los estudiantes de las diferentes etnias, los estudiantes indígenas son muy callados y apartados de los demás.	De acuerdo a lo observado 5 docentes realizan sus clases de manera magistral, los otros 5 hacen uso de: -Laminas -Videos -Lecturas -Juegos -Trabajo Grupal
Miguel Antonio Caicedo Mena	Las aulas de clase no tienen ningún tipo de ambientación	No existe interacción entre los niños y niñas afro con los indígenas. Además los docentes no	Tres docentes realizan clases magistrales donde su única herramienta es el tablero y marcador.

Establecimiento Educativo	Categorías		
	Ambientación de Aula	Diálogo de saberes	Estrategias Pedagógicas
		promueven en el aula este tipo de relaciones	Respecto a los otros 7 docentes se observó durante la clase el uso de: -Exposiciones -Actividades Lúdicas -Trabajo en grupo -Talleres -Rutinas de pensamiento.
Normal Superior de Quibdó	De los 10 docentes que se observaron solo 4 cuentan con mensajes alusivos al respeto por la diversidad cultural y algunas imágenes que representa esta.	No se evidencia en las actividades que realizan los docentes la interacción entre las diferentes culturas, además los docentes no tienen presente los saberes previos de los estudiantes para el desarrollo de la clase.	Cuatro docentes realizan clases magistrales. Respecto a los otros 6 docentes se observó durante la clase el uso de: -Lecturas -Talleres -Uso de las tics - Dinámicas - Mapas cognitivos
Cristo Rey de Tutunendo	Las aulas del establecimiento educativo cuentan con frases alusivas al respeto por la identidad cultural, además en el Establecimiento Educativo la comunidad elaboro un mural que tiene como título: "los niños y niñas valoramos nuestra riqueza y nuestra biodiversidad.	Por ser uno de los Establecimientos Educativos donde mayor diversidad étnica existe (afro, indígenas y mestizos) los docentes procuran realizar actividades grupales para que se integren entre las diferentes culturas y puedan compartir sus saberes. Sin embargo los estudiantes indígenas poco participan y generalmente se ubican en los extremos del salón.	Dentro de las estrategias observadas durante la clase se encuentra: -Mesa redonda -Actividades Lúdicas -Talleres - Mapas cognitivos -Preguntas orientadoras -Lecturas de textos.

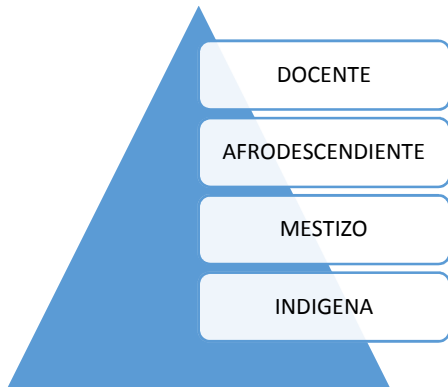
De acuerdo a los resultados cualitativos arrojados en el conversatorio y la observación participante se evidencia que:

Las prácticas pedagógicas de los docentes en estos contextos interculturales continúan perpetuando la homogenización de la educación; por tanto no se trata como lo afirma Walsh (2010) de “reconocer” la diversidad o diferencia presente en el aula para resolver los problemas estructurales de superiorización o inferiorización entre las comunidades étnicas; sino de construir sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales.

Sin embargo los docentes carecen de estrategias pedagógicas que promuevan en el aula una verdadera educación intercultural, ya que la enseñanza está arraigada a procesos instrumentalistas que no superan el plano de la transmisión del saber. Esto se evidencio en los acompañamientos en aula donde gran parte de las clases continúan desarrollándose de manera tradicional, donde no existe ningún tipo de interacción, participación, liderazgo e intercambio de saberes que propicien el aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, la reflexión y la acción entre los estudiantes.

Así mismo en las aulas se mantienen las estructuras de poder (fig 1) donde en el máximo escalón se encuentra el docente como figura autoritaria que posee el “saber y el poder”, seguido los estudiantes afrodescendientes por ser mayoría en el aula de clase, continúan los mestizos que sobresalen por considerarse que cuentan con buenos recursos económicos y finalmente la población indígena la cual es relegada en un aula de clase y generalmente se ubican en los extremos del salón apartados de los demás, esta situación surge porque no se sienten reconocidos en el escenario escolar debido a que la apuesta curricular no está pensada para ofrecer una educación que no desconozca la diversidad lingüística, la cosmovisión, las costumbres, los saberes ancestrales y la territorialidad.

Fig 1.



Por consiguiente las prácticas pedagógicas deben ser contextualizadas que propicien la reconstrucción de la visión del mundo como lo plantea Buitrago (1999), la cual requiere procesos de innovación, investigación en nuevas pedagogías que incitan posibilidades de aprender, hacer, convivir, ser, pensar y saber de otro modo; por tanto la educación intercultural plantea un desafío a los establecimientos educativos como lo menciona Cañulef (1998) “dejar de lado la tendencia homogeneizadora del currículum y continuar en la búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo” que propenda por la búsqueda de la equidad social. No basta solo con pintar murales, hacer carteleras o publicar imágenes que hagan mención a la diversidad en el territorio, que no pasan de ser elementos decorativos como se evidencia en los establecimientos educativos, la educación intercultural plantea como reto al docente innovar desde apuestas pedagógicas que tracen caminos hacia lo decolonial.

Un vez más se evidencia desde el aula el desconocimiento de la política municipal educativa intercultural por parte de los docentes, donde los intereses de formación del establecimiento educativo están centrados en mejorar los resultados de las pruebas saber, centrando su actuación en procesos netamente académicos y memorísticos haciendo uso de estrategias como las exposiciones, talleres, mapas cognitivos, entre otros; mientras que la apuesta de la política en

cuanto al que hacer pedagógico del docente debe primar el desarrollo de los tres componentes como lo son el diálogo y articulación de los saberes, la capacidad de convivir humanamente y la capacidad de construir un proyecto humanizador.

Desde este escenario se realizó una segunda visita de acompañamiento en aula para iniciar el año escolar 2018 donde se dinamizaron dos actividades demostrativas de reconocimiento y socialización entre los niños y las niñas, de tal manera que los docentes apropiaran herramientas que permitan la participación, integración y la consolidación del grupo para que las diferentes culturas confluyan en el aula de clase, dando un primer paso de acercamiento y reconocimiento. (Ver anexo N° 3 Actividades demostrativas)

Estas actividades demostrativas permitieron el reconocimiento de intereses, preferencias entre los estudiantes del grupo, además se generaron pactos de aula que favoreciera la convivencia y el fortalecimiento de las relaciones entre pares, de tal manera que se pudiera propiciar en el desarrollo de las diferentes clases escenarios de diálogo de saberes.

Las actividades demostrativas fueron planteadas como estrategias pedagógicas que puede usar el docente para propiciar escenarios de participación entre todos los estudiantes, donde no solo se reconozcan de nombre sino que permitan ir más allá en la identificación de puntos en común para la co-construcción de conocimiento.

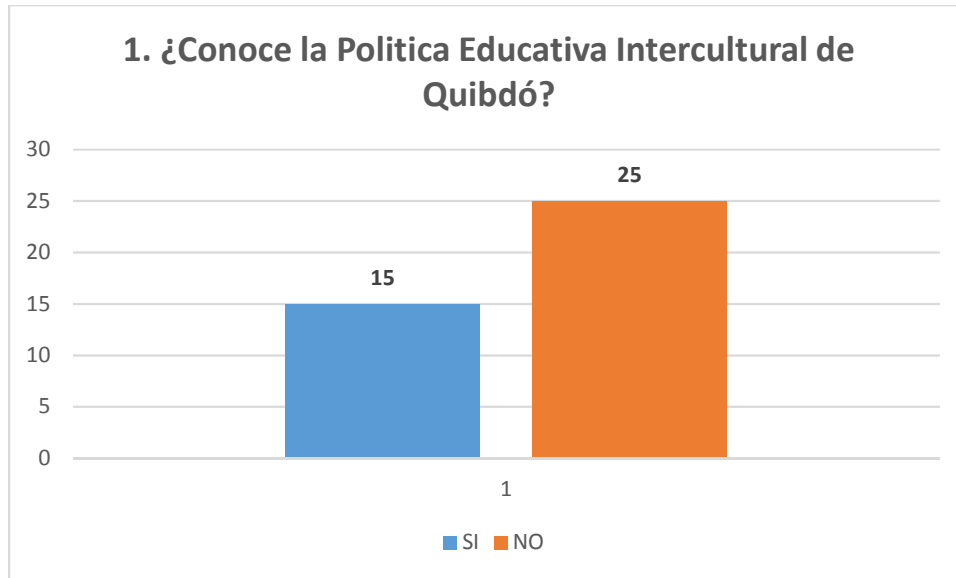
En un quinto momento se aplicó durante la investigación una encuesta, la cual arrojó los siguientes resultados agrupados por categorías, donde la pregunta 1 está dirigida a identificar si existe reconocimiento por parte de los docentes de la política educativa intercultural, las preguntas 2,3,4 y 7 responden a las necesidades asociadas al docente en materia de formación,

mientras que la 5,6,8 y 9 están encaminadas al que hacer pedagógico del docente como se presenta en la siguiente Matriz de consistencia: (Ver anexo N° 4 Encuesta)

Tabla 10 Matriz de Consistencia Encuesta

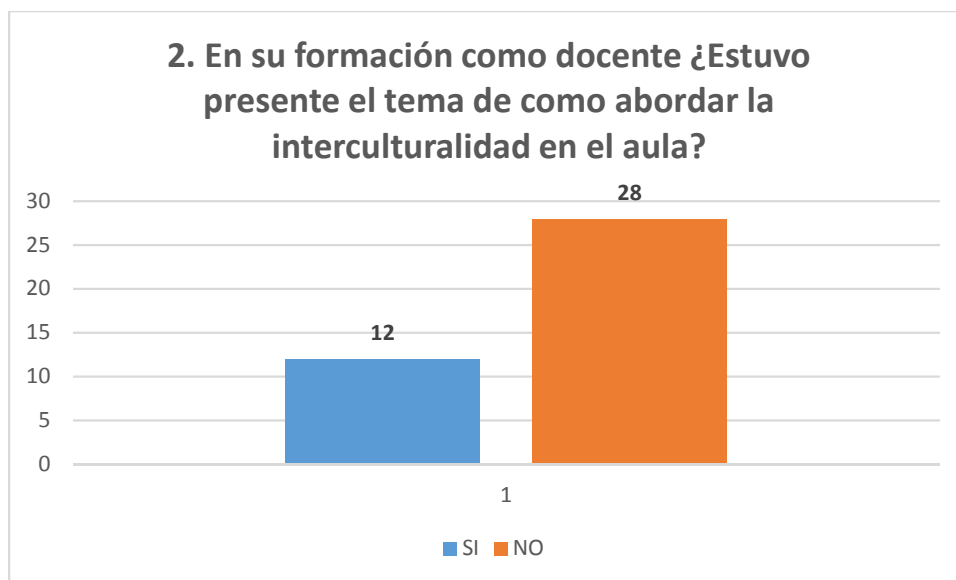
CATEGORIA	ENUNCIADO DE PREGUNTA	OPCIÓN DE RESPUESTA			
		SI	%	NO	%
Política Intercultural	1. ¿Conoce la política educativa intercultural de Quibdó?	15	37%	25	63%
Formación Docente	2. En su formación como docente, ¿estuvo presente el tema de cómo abordar la interculturalidad en la escuela?	12	30%	28	70%
	3. ¿Considera que en la ciudad hay necesidades no cubiertas en la formación inicial docente sobre cómo abordar el tema de la interculturalidad?	35	87%	5	13%
	4. ¿Considera usted que la problemática de la interculturalidad debería ser un tema transversal de la formación docente?	39	98%	1	2%
Prácticas Pedagógicas	5. ¿La diversidad cultural se hace visible en la ambientación de aula y del Establecimiento Educativo?	20	50%	20	50%
	6. ¿En el Establecimiento Educativo se adelantan proyectos enfocados desde perspectivas interculturales?	9	22%	31	78%
Formación Docente	7. ¿En el establecimiento Educativo se direccionan espacios de formación para abordar la interculturalidad en el aula?	15	37%	25	63%
Prácticas Pedagógicas	8. ¿En el aula se promueve el dialogo de saberes entre los niños, niñas y adolescentes de diferentes culturas?	34	85%	6	15%
	9. ¿Se fomentan las relaciones interculturales en el aula?	26	65%	14	35%

- Pregunta N 1: ¿Conoce la política Educativa Intercultural de Quibdó?



En lo que respecta a la pregunta N 1, es evidente el desconocimiento de la política educativa intercultural por parte de los docentes de los establecimientos educativos, dando cuenta de su reconocimiento solo 15 docentes de los encuestados. A pesar de que la política fue lanzada públicamente el día 24 de mayo de 2013, no se han realizado ejercicios de apropiación con los actores de los establecimientos educativos docentes y directivos docentes para ser implementada y así poder responder a los desafíos del aula intercultural. Así mismo esta divulgación no se realizó por que no estaba contemplada entre los intereses políticos de los nuevos mandatarios de la ciudad; sin embargo se encuentra como una de las líneas estratégicas del plan de desarrollo municipal lo que indica que se convierte en una responsabilidad de la Secretaría de Educación en retomarla, apropiarla y definir un plan de acción para su puesta en marcha.

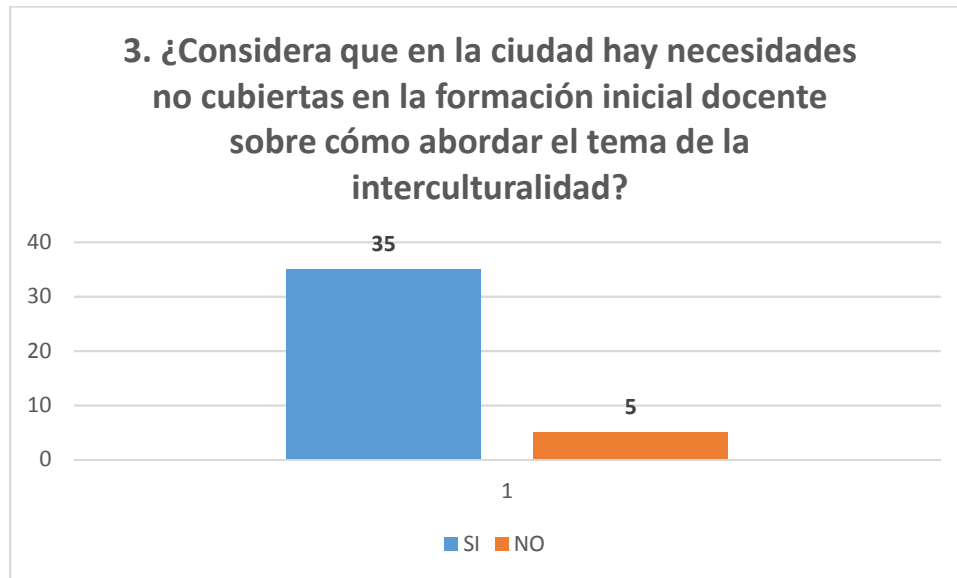
- Pregunta N 2: En su formación como docente ¿Estuvo presente el tema de cómo abordar la interculturalidad en el aula?



En la pregunta N 2 los docentes no ha tenido un proceso de formación para abordar la interculturalidad en el aula; Esta situación se pudo percibir en el acompañamiento realizado a los docentes donde los estudiantes indígenas se encontraban distantes de los niños y las niñas afrodescendientes, además no participaron en el desarrollo de las actividades propuestas por la o el docente. En lo que respecta 12 docentes respondieron que dentro de su formación estuvo presente el tema de cómo abordar la interculturalidad en el aula, se observó en el acompañamiento que existe un mayor grado de motivación e integración entre los estudiantes indígenas y afrodescendientes.

Aunque todos los docentes cuentan con formación pedagógica esta solo está centrada en el conocimiento didáctico de la disciplina que desarrolla y su puesta en marcha en el aula de clase; mas no con estrategias puntuales para hacer del aula un escenario donde las relaciones del ser, saber y poder puedan construirse y transformarse mediante una nueva manera de conformación diferente a la lógica colonial, es decir rompiendo las estructuras de poder.

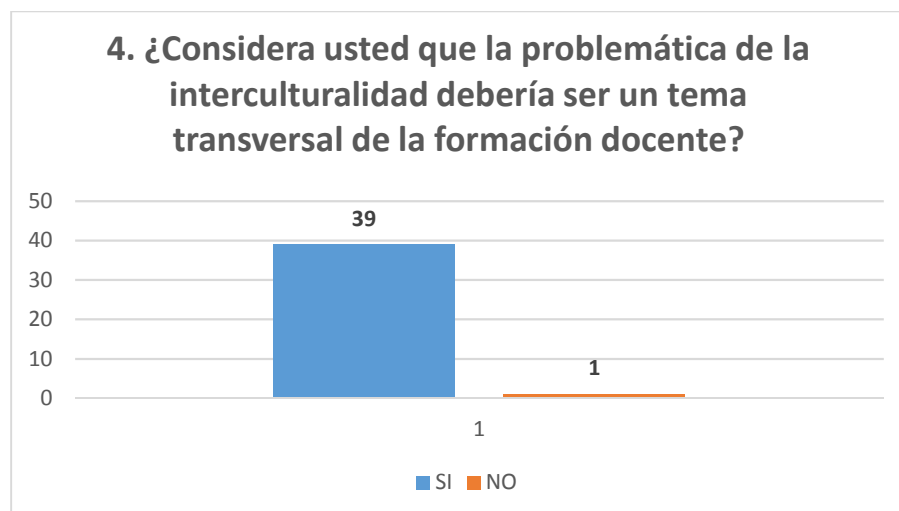
Pregunta N 3: ¿Considera que en la ciudad hay necesidades no cubiertas en la formación inicial de docente sobre cómo abordar el tema de la interculturalidad?



La pregunta N 3, 35 de los docentes encuestados manifestaron la necesidad de ser formados en estrategias que les permitan atender la diversidad cultural presente en el aula desde una apuesta crítica; lo que implica entender el sentido de la interculturalidad visto desde la política y el cómo abordar cada uno de los componentes que la sustentan.

Las formaciones que reciben los docentes están encaminadas en el fortalecimiento de las áreas del conocimiento, el uso adecuado de los referentes de calidad educativa, el abordaje de la evaluación en el aula que continúan homogenizando la educación, desde el mismo afán de alcanzar los estándares trazados por las políticas nacionales.

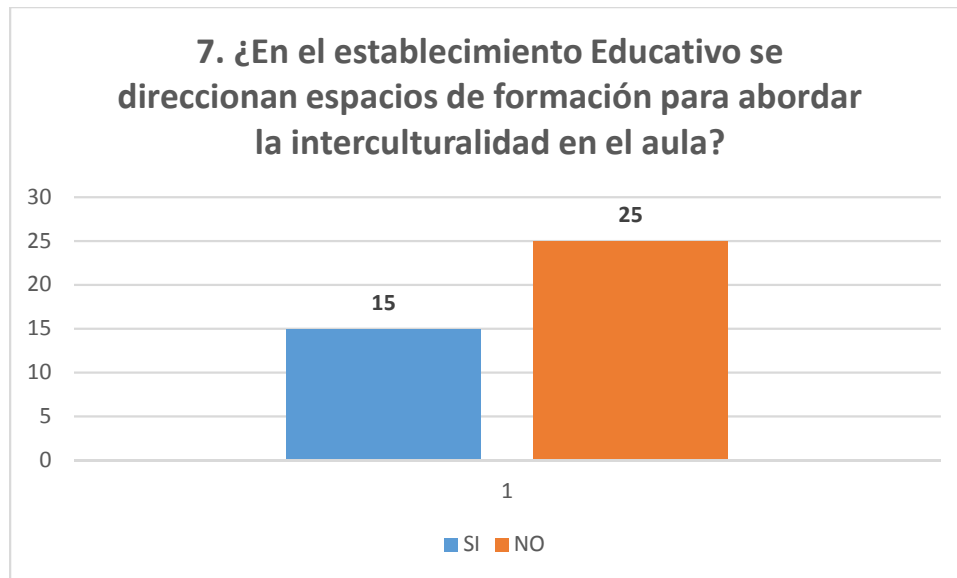
Pregunta N 4: ¿Considera usted que la problemática de la interculturalidad debería ser un tema transversal de la formación docente?



Por tanto como se observa 39 docentes consideran que la problemática de la interculturalidad debería ser un tema transversal en la formación docente; lo que indica que es necesario que se generen espacios de formación, se promuevan conversatorios, se fortalezcan las redes de aprendizaje y se de apertura al tema de la educación intercultural y lo que significa para el territorio.

Es así como desde la investigación se dio inicio a un proceso de cualificación del plan territorial docente de la mano de la secretaria de educación municipal, que incluyera las necesidades de formación expresadas por los docentes y directivos docentes en línea con la educación intercultural.

Pregunta N 7: ¿En el establecimiento educativo se direccionan espacios de formación para abordar la interculturalidad en el aula?

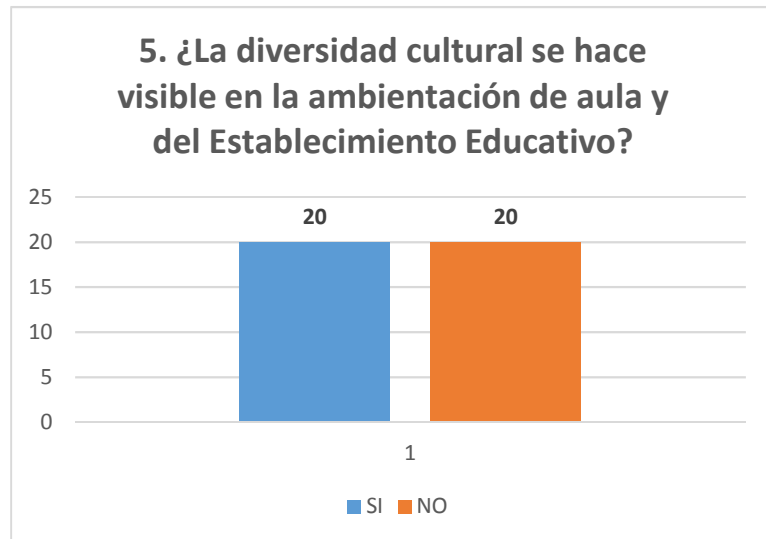


Así mismo al interior de los establecimientos educativos 25 de los docentes dicen que no se promueven espacios de cualificación que les brinde estrategias para fomentar las competencias interculturales, que permitan el reconocimiento del otro como actor fundamental en la cultura. Esta situación obedece a que se priorizan en las jornadas pedagógicas los espacios para analizar y trazar la ruta para mejorar los resultados de las pruebas saber y el índice sintético de calidad, así mismo en dar respuesta a los requerimientos y solicitudes realizadas por la secretaria de educación municipal.

Finalmente en este segundo grupo de preguntas, los resultados arrojan que los docentes de Quibdó encuestados no cuentan con las herramientas pedagógicas y metodológicas para poder orientar procesos educativos interculturales que permitan que se viva una verdadera educación intercultural en los establecimientos educativos, donde todos los niños y niñas sean afro, mestizos o indígenas puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y enriquecerse mutuamente con la experiencia de unos y otros. Donde contemplen estrategias para mantener su legado y salvaguardar sus tradiciones e identidades.

Por otra parte en el tercer grupo de preguntas se evidencian los siguientes resultados:

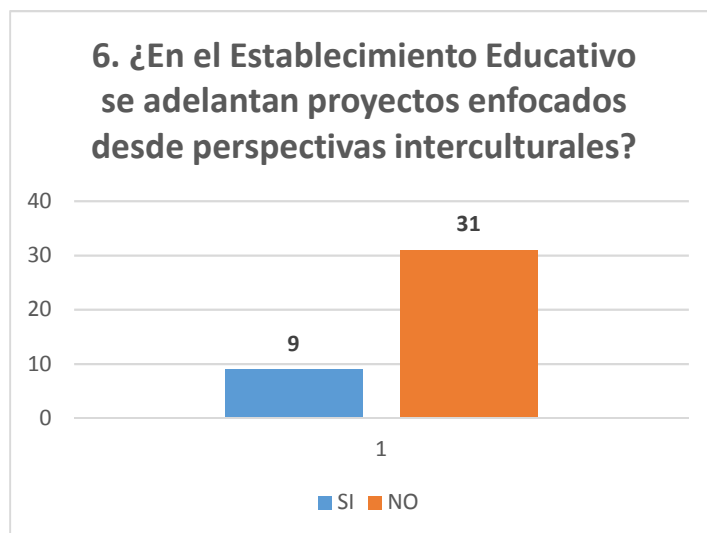
- Pregunta N 5: ¿La diversidad cultural se hace visible en la ambientación de aula y del establecimiento educativo?



20 de los docentes encuestados cuentan con espacios ambientados que dan cuenta de la diversidad étnica cultural presente en el Establecimiento Educativo, a través de murales, mensajes, dinamización del periódico mural y carteleras en los salones, esto ha permitido un mayor sentido de pertenencia por parte de las comunidades y por ende articulación con las actividades escolares.

Sin embargo no basta solo con hacerla visible, el reto está en que el establecimiento educativo pueda desaprender de los prejuicios adquiridos por la tradición y de aprender a pensar de nuevo, a partir de la construcción de conocimientos entre las culturas.

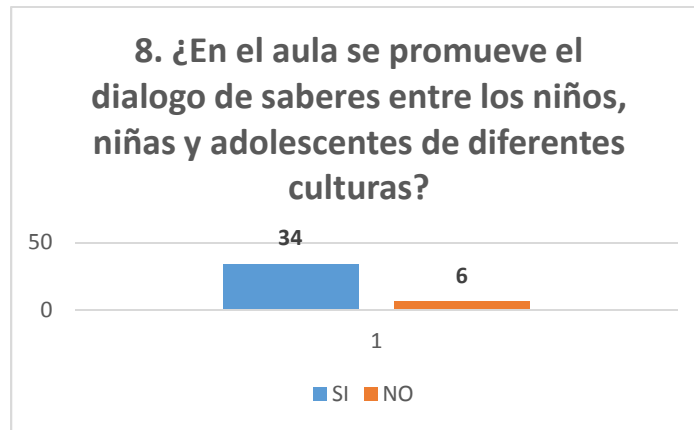
- Pregunta N 6: ¿En el establecimiento educativo se adelantan proyectos enfocados desde perspectivas interculturales?



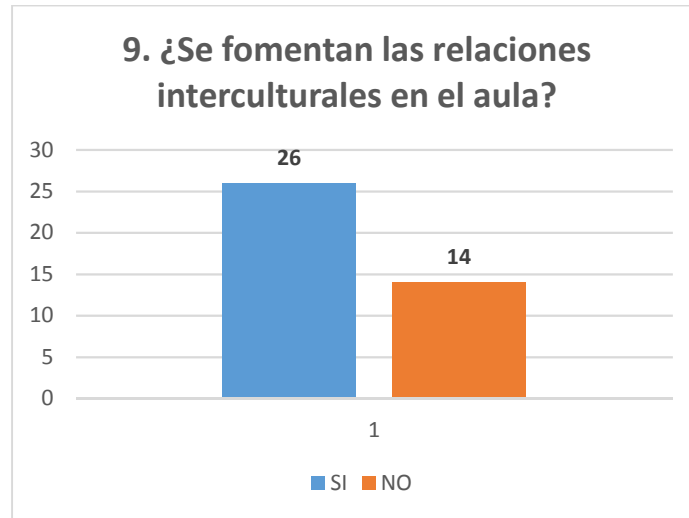
Sin embargo a pesar de contar con una ambientación en los espacios escolares, no se adelantan proyectos con un enfoque intercultural en los establecimientos educativos lo cual es referido por 31 docentes. En lo que respecta 9 docentes encuestados correspondientes a la Normal Superior de Quibdó ubicaron en la ampliación cualitativa de esta pregunta el proyecto historichoquiando implementado en el año 2014, el cual se centró en la enseñanza de la historia local, enfocado en que los estudiantes conozcan y se acerquen a su territorio más inmediato, construyendo la historia de su barrio y de su comunidad desde las voces de los padres, de los abuelos y de los diferentes actores del contexto cercano.

En el análisis documental realizado a los proyectos educativos institucionales directamente en el apartado del área de gestión académica solo se encuentran formulados los proyectos transversales de ley y algunos proyectos pedagógicos propios que no responden a iniciativas para promover la interculturalidad.

- Pregunta N 8: ¿En el aula se promueve el diálogo de saberes entre los niños y las niñas de diferentes culturas?



- Pregunta N 9: ¿Se fomentan las relaciones interculturales en el aula?



A su vez las preguntas 8 y 9 arrojan como resultado que 34 de los docentes encuestados promueve el diálogo de saberes en el aula entre los niños, niñas y adolescentes de las diferentes culturas y por ende 26 de los docentes logra fomentar las relaciones interculturales entre la población estudiantil. Es necesario recalcar que en la observación realizada en los acompañamientos en aula los docentes consideran que generan dialogo de saberes al trabajar actividades en grupo, donde se organizan de manera homogénea, lo que no permite que exista un

verdadero intercambio de saberes cognitivos y culturales que enriquezcan los procesos de enseñanza aprendizaje y permitan la producción de otras formas de conocimiento.

En un sexto momento se realizó una entrevista a tres actores claves del municipio en los que se encuentra el director de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Chocó, la supervisora educativa de la SED Chocó y la Funcionaria del área de calidad educativa de la SEM Quibdó, con el fin de conocer su perspectiva en relación a la política, el desarrollo de acciones puntuales para la visibilización, los elementos que debería contemplar un plan territorial de formación docente, el rol del educador intercultural y otras consideraciones a tener presentes y puedan dar sustento a la investigación.

Partiendo de estas categorías los actores manifestaron las siguientes posturas: (Ver anexo N° 5 Sistematización Entrevista)

En lo relacionado con la percepción de la política educativa intercultural de Quibdó, para la funcionaria de la SEM Quibdó la política fue formulada con el imaginario de colectivo, con el deseo de que las comunidades logren visibilizar su etnia y cuenten con oportunidades de fortalecimiento de la misma, pero a la fecha no se ha implementado en su totalidad. Desde otro punto de vista el director de la UNAD y la Supervisora educativa de la SED Chocó manifiestan que a pesar de existir una política educativa intercultural, aun se continúa solo hablando de educación etnoeducativa lo que excluye a la población mestiza e indígena que hace presencia en los diferentes establecimientos educativos, razón por la cual las dos secretarías de educación van a continuar avanzando en la formulación del plan departamental etnoeducativo intercultural, con el fin de lograr que se viva una educación en el marco de la diversidad donde se pueda construir un proceso pedagógico pertinente para los niños y las niñas de diferentes etnias y culturas,.

A pesar de contar con una política, esta no se ha operativizado y solo se han realizado algunas acciones de divulgación y puesta en marcha de la misma, como lo mencionó la funcionaria de la SEM Quibdó, donde la universidad Uniclairetina fue la encargada de diseñar la política y realizar el proceso de socialización a la comunidad en general, mediante el lanzamiento público y oficial. Hay que mencionar, además que se realizaron diplomados en lengua embera, se dio inicio al proceso de bilingüismo desde el inglés y se visibilizaron algunas experiencias exitosas de interculturalidad en los Establecimientos Educativos como historichoquiando, fortalecimiento de las relaciones interculturales, rescatando y compartiendo los saberes ancestrales.

Con respecto a la pregunta sobre los elementos que debería contemplar un plan territorial de formación docente, el director de la UNAD Chocó menciona, que es fundamental clarificar el enfoque de interculturalidad que se quiere (relacional, integracionista (grupos étnicos se integren al sistema político, económico, social y cultural vigente) Minorías integradas a una sociedad mayoritaria.) crítica: sujeto que debe generar un proceso de transformación mental emancipatorio y propenda que el sujeto como tal en el proceso de formación genere cambios en el sistema en la manera como se relaciona con el otro.). Un segundo aspecto es tener claridad sobre el tipo de docente que se quiere formar, el tercer aspecto es crear modelos de formación para abordar la interculturalidad en el aula que disuelva el modelo bancario y propenda la formación de los niños y las niñas en competencias disciplinares, identitarias y convivenciales. Así mismo la funcionaria del área de calidad de la SEM Quibdó refiere la importancia de incluir formación en lengua materna, abordaje de la cátedra de estudios afrocolombianos, modelos pedagógicos acordes al contexto, resignificación al PEI; con el fin de contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas para no seguir impartiendo educación tradicional y así volver la escuela en un verdadero centro educativo intercultural.

En cuanto al rol del educador intercultural, la supervisora de educación de la SED Chocó sitúa que debe ser integral, integrador de saberes ancestrales, construir desde el fortalecimiento de las relaciones y de su cultura, traer la cultura al aula de clase, crítico, sensible y sobre todo respetuoso por las apuestas culturales de cada actor de la comunidad educativa. Para el director de la UNAD Chocó, es fundamental que el docente intercultural sea un agente comunitario, generador de prácticas pedagógicas contextualizadas y sobre todo que fomente las competencias interculturales.

Se debe agregar para finalizar otros aportes realizados por los actores entrevistados visto desde los retos que contribuyen a la investigación; donde la supervisora de educación menciona la importancia de continuar fortaleciendo la convivencia entre los diferentes grupos étnicos y culturales debido a que se comparte territorio y por ende se deben construir formas de vida en el marco del respeto, es importante revisar las propuestas de formación de las universidades para contribuir a las necesidades de formación de los docentes en materia de interculturalidad, la secretaria de educación debe definir una línea de acción de acompañamiento al docente, el Establecimiento Educativo intercultural debe promover el diálogo de saberes donde se vincule la vida comunitaria, además recuperar proyectos recreativos, culturales, deportivos de los ancestros y mayores por la riqueza cultural que se tiene y por último fortalecer el trilingüismo: Lengua indígena, Español, inglés.

Por otra parte el director de la UNAD Chocó plantea como reto realizar una reingeniería a la política educativa intercultural, la cual debe partir del deseo de las instituciones de replantear la manera en que los sujetos están siendo formados, siendo conscientes que la interculturalidad es la posibilidad que establece desde la etnoeducación el docente, la institución educativa el entender las posibilidades que genera en situar al sujeto no solo entorno a su cultura si no a las

otras, en el reconocimiento del otro como actor fundamental, por tanto en la escuela no se puede seguir diciendo que cualquier acción que se desarrolle es etnoeducativo o intercultural es importante darle la significatividad que merece.

Finalmente la funcionaria de la SEM Quibdó propone que es necesario retomar el documento de política desde la administración municipal e identificar los aspectos claves para la divulgación estratégica en cada uno de los establecimientos educativos. Además incluir en el plan territorial de formación docente temas asociados a la interculturalidad y por último en el próximo plan de desarrollo municipal se debe visibilizar como línea estratégica la educación intercultural.

Finalmente estas entrevistas permitieron tener un derrotero sobre la apuesta de la educación intercultural en Quibdó, escuchando las voces de actores que han estado participando en diferentes escenarios políticos y académicos en el territorio; así mismo permitió identificar la importancia de revisar nuevamente la política, divulgarla con la comunidad y sobre todo generar espacios de formación para los docentes para que puedan abordar de la mejor manera procesos educativos interculturales en el aula y sobre todo en el establecimiento educativo.

En un séptimo momento y como resultado de la encuesta aplicada se diseñó la ruta de cualificación para el plan territorial de formación docente, con el fin de incidir en la política pública de formación del municipio. Por tanto se planeó y desarrolló tres encuentros con los y las profesionales del área de calidad educativa de la SEM Quibdó con el fin de dar un giro a la dimensión estratégica del plan territorial de formación docente que incluyera en su visión y misión el tipo de docente que desea formar para responder a los desafíos del territorio y la materialización de la política, es así como se incluyeron las necesidades de formación en materia de educación intercultural identificadas en los resultados de la encuesta y la observación participante con los docentes focalizados.

Partiendo de la importancia que tiene el plan territorial de formación docente como política, además de ser un requerimiento normativo contemplado en las leyes 115 de 1994, 715 de 2001 y el Decreto 709 de 1996, se convirtió en una estrategia de gran valor para incluir las necesidades de formación docente, para ser materializadas en propuestas metodológicas que respondan a las características del contexto y así fortalecer las prácticas de sus docentes y directivos.

En el primer taller se abordó la conceptualización del plan territorial de formación docente, la importancia del mismo y la identificación de necesidades de formación por actores claves (docentes y directivos docentes) que eran importantes incluir dentro de la dimensión operativa 2018 y 2019 como vigencia del plan.

Producto de este espacio se generó la siguiente matriz de priorización de necesidades con los actores del área de calidad educativa de la SEM Quibdó:

Tabla 11 Necesidades de Formación

ACTOR	LINEAS O CAMPOS DE FORMACIÓN	NECESIDADES IDENTIFICADAS
Docentes	Pedagógica	Formación en Modelos pedagógicos contextualizados
		Formación en estrategias metodológicas para promover lectura, escritura y oralidad.
		Formación en Prácticas pedagógicas etnoeducativas y/o interculturales
	Disciplinar	Formación en cómo se concibe una escuela como un escenario intercultural.
		Formación en cátedra de estudios Afrocolombianos
Científica e investigativo	Diseño y sistematización de experiencias significativas en interculturalidad.	
Directivos Docentes	Académica	Resignificación de los Proyectos Educativos Institucionales.

En el segundo encuentro se complementó la matriz anterior incluyendo el argumento de la necesidad, la fuente o insumo de donde se originó, para ser ubicado en el diagnóstico del plan territorial de formación docente, como se evidencia en el presente cuadro:

Tabla 12 Argumentos de la Necesidad

ACTOR	LINEAS O CAMPOS DE FORMACIÓN	NECESIDADES IDENTIFICADAS	ARGUMENTO DE LA NECESIDAD	FUENTE
Docentes	Pedagógica	Formación en Modelos pedagógicos contextualizados	Se evidencia desarticulación entre el Modelo pedagógico planteado en el PEI, las prácticas pedagógicas del docente en el aula y el contexto.	Análisis del PEI Observación directa área de calidad.
		Formación en estrategias metodológicas para promover lectura, escritura y oralidad.	Se evidencia en los resultados de las pruebas saber un nivel de desempeño bajo en las competencias comunicativas.	Pruebas saber.
		Formación en Prácticas pedagógicas etnoeducativas y/o interculturales	El contexto étnico establece retos de transformación de la práctica pedagógica para dar respuesta a las necesidades de la diversidad.	Observación directa Diagnóstico del Plan de Desarrollo. Política Educativa Intercultural
	Disciplinar	Formación en cómo se concibe una escuela como un escenario intercultural.	El contexto étnico establece retos de transformación de la escuela y la forma como esta se concibe.	Observación directa Diagnóstico del Plan de Desarrollo. Política Educativa Intercultural
		Formación en cátedra de estudios Afrocolombianos	La normatividad establecida por el sistema Colombiano y el contexto étnico del departamento	Ley 70 de 1993 Decreto 1122 de 1998

ACTOR	LÍNEAS O CAMPOS DE FORMACIÓN	NECESIDADES IDENTIFICADAS	ARGUMENTO DE LA NECESIDAD	FUENTE
	Científica e investigativo	Diseño y sistematización de experiencias significativas en interculturalidad.	Se evidencia poca participación de los Establecimientos Educativos en los encuentros de intercambios de experiencias significativas o buenas prácticas.	Plan de Desarrollo. Política Educativa Intercultural
Directivos Docentes	Académica	Resignificación de los Proyectos Educativos Institucionales.	El contexto étnico establece retos de transformación de la escuela y la forma como esta se concibe. (etnoeducativo - Afro o Indígena) o Intercultural.	Plan de Desarrollo. Política Educativa Intercultural

Las anteriores necesidades de formación se incluirán en el PTFD y en la dimensión operativa 2018 – 2019 para que los docentes puedan ser cualificados en estrategias puntuales para mejorar su rol en contextos interculturales.

En el tercer encuentro se cualificó la dimensión estratégica que respondiera a las líneas estrategias del plan de desarrollo municipal y a la política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó

Finalmente como resultado del presente estudio y tomando como base el análisis realizado a cada uno de los instrumentos aplicados con los diferentes grupos poblacionales, en relación a las estrategias para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de Quibdó en contextos interculturales y en articulación con la política educativa intercultural y multilingüe se refieren los siguientes:

Actualmente no se ha realizado una divulgación de la política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó, razón por la cual los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos Pedro Grau y Arola, Normal Superior, Cristo Rey de Tutunendo y Miguel Antonio Caicedo Mena refirieron no conocerla, por tanto no se contempla como un referente para el ejercicio pedagógico; sin embargo los funcionarios de la secretaria de educación municipal consideran importante retomarla como política pública y socializarla con acciones concretas de implementación que retomen los tres componentes diálogo y articulación de saberes, la convivencia humanizada y el crecimiento económico humanizado.

Los docentes carecen de estrategias pedagógicas que promuevan en el aula una verdadera educación intercultural, ya que la enseñanza está arraigada a procesos instrumentalistas que no superan el plano de la transmisión del saber, así mismo en los establecimientos educativos no desarrollan proyectos pedagógicos enfocados desde perspectivas interculturales. Lo anterior está asociado a que los docentes y directivos docentes durante su proceso de formación académica no les brindaron herramientas para abordar la diversidad en el aula; por tanto consideran que la interculturalidad debería ser un tema fundamental para los procesos de formación docente.

A pesar de existir una política educativa intercultural y multilingüe en Quibdó, aun se continúa solo hablando de educación etnoeducativa lo que excluye a la población mestiza e indígena que hace presencia en los diferentes establecimientos educativos; sin embargo la política se ha convertido en un insumo fundamental para continuar avanzando en la formulación del plan departamental etnoeducativo intercultural.

Los docentes y directivos docentes refieren que en las aulas se fomentan las relaciones interculturales visto desde una perspectiva relacional donde se reconoce la diversidad cultural presente y se integran a las diferentes actividades planteadas en la clase; sin embargo en los

acompañamientos en aula se pudo evidenciar que imparte una educación homogenizada debido a que la apuesta curricular no está pensada para ofrecer una educación que contemple la diversidad lingüística, la cosmovisión, las costumbres, los saberes ancestrales y la territorialidad, generando así discriminación en las aulas con los estudiantes indígenas.

Un vez más se evidencia desde el aula el desconocimiento de la política municipal educativa intercultural por parte de los docentes, donde los intereses de formación del establecimiento educativo están centrados en mejorar los resultados de las pruebas saber, centrando su actuación en procesos netamente académicos y memorísticos haciendo uso de estrategias como las exposiciones, talleres, mapas cognitivos, entre otros; mientras que la apuesta de la política en cuanto al que hacer pedagógico del docente debe primar el desarrollo de los tres componentes como lo son el diálogo y articulación de los saberes, la capacidad de convivir humanamente y la capacidad de construir un proyecto humanizador.

Pensarse en un verdadero centro educativo intercultural debe partir del deseo de las instituciones de replantear la manera en que los sujetos están siendo formados, lo que implica una resignificación del proyecto educativo institucional, una vinculación de las familias y organizaciones comunitarias como agentes participativos en los diferentes escenarios gestados por el establecimiento educativo. A su vez el docente debe innovar su forma de enseñar donde parta del reconocimiento positivo de cada uno de los educandos y responda a la diversidad del aula no solo desde la apuesta relacional o funcional si no crítica donde su apuesta en el proceso de formación sea generar cambios en la manera como se relaciona con el otro, logrando procesos de transformación mental emancipatorio en los niños, las niñas de las diferentes etnias.

La secretaria de educación municipal de Quibdó ha adelantado algunas acciones de implementación de la política como lo es el diplomado en lengua embera, fortalecimiento de experiencias significativas en contextos interculturales, conversatorios y socialización a las comisiones pedagógicas; no obstante los actores principales docentes y directivos docentes en los que recae la implementación no cuentan con el conocimiento de la misma. Por tanto desde estos resultados se dio apertura en la Secretaria de Educación con el área de calidad educativa para cualificar el plan territorial de formación docente como herramienta estratégica para materializar la política.

7. Conclusiones y recomendaciones

La diversidad cultural presente en el territorio debe ser una oportunidad para que los establecimientos educativos se piensen en nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje, donde se fortalezca las capacidades de los diferentes actores de la comunidad educativa en pro de generar experiencias significativas o buenas prácticas que den muestra de la posibilidad de promover escenarios interculturales y no solo sea una responsabilidad directa de cada grupo étnico.

El Establecimiento Educativos se debe constituir como un espacio que genere escenarios propicios para el dialogo de saberes y una construcción de identidades que disuelva las relaciones basadas en las clases sociales, las cuales son hegemónicas y perpetúan la desigualdad, donde se les permita en la escuela fortalecer sus saberes a partir de la identidad, diversidad lingüística, autonomía, cultura y memoria histórica.

El Establecimiento Educativo debe construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes donde se vincule la vida comunitaria, se recupere proyectos recreativos, culturales, deportivos de los ancestros y mayores por la riqueza cultural que se tiene.

Los Establecimientos Educativos deben resignificar los proyectos educativos que apunten a la transformación de las relaciones sociales y los dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación en las comunidades, donde la educación juega un papel fundamental para la transformación de paradigmas e imaginarios en los diferentes actores de la comunidad educativa.

Los docentes debe contar con estrategias pedagógicas y metodológicas para ejercer en contextos interculturales, donde propicien la investigación y la reflexión sobre su propia práctica que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes con especial énfasis en la mejora de las habilidades comunicativas o dialógicas, el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de la capacidad de conocer y comprender respetuosa y críticamente la propia cultura y la de los otros.

Pensarse una educación intercultural para el contexto de Quibdó implica generar cambios estructurales que rompan con la homogenización de la educación; donde se reconozca que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento si no que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento; es así como el docente no puede seguir perpetuando una educación bancaria donde solo se base en la transferencia de conocimiento, sino crear los escenarios propicios que posibiliten la producción o construcción compartida del mismo.

Un docente intercultural debe caracterizarse por ser un mediador imprescindible de la cultura que se vive y recrea en la escuela, pero desde una mirada reflexiva, que innove desde apuestas pedagógicas que tracen caminos hacia lo decolonial, que posibilite el reconocimiento de los saberes propios.

La política educativa intercultural y multilingüe de Quibdo 2013 – 2023 está construida desde una apuesta como colectivo social principal que habita en el territorio, el cual se origina en la aceptación, integración y armonización de los tres imaginarios étnicos existentes en el territorio (Mestizo, Indígena y Afro), sin embargo en el aula el o la docente debe apostarle a una mirada crítica donde el sujeto genere un proceso de transformación mental emancipatorio que aporte a la relación con el otro.

Los resultados del proyecto de investigación invitan a reflexionar sobre la importancia de romper paradigmas en la forma de enseñar y repensarse en el uso nuevas pedagogías que aporten a la realidad del territorio. Un territorio resignificado y recreado mediante el diálogo intercultural e interepistémico.

El sistema educativo debe resignificarse, para poder dar respuesta a las nuevas realidades presentes en los territorios y así brindar una verdadera educación de calidad para todos y todas donde prime la inclusión y se derrote la exclusión.

Por tanto, producto de la investigación se incluirá en el plan territorial de formación docente las necesidades asociadas a la educación intercultural y por ende en su plan operativo 2018 – 2019 la propuesta de las diferentes temáticas abordar y así aportar al fortalecimiento pedagógico, disciplinar, deontológico e investigativo de los maestros y maestras de Quibdó.

Producto de la investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

Materializar la política intercultural y multilingüe de Quibdó implica la divulgación de la misma, realizar ajustes curriculares y contar con un cuerpo de educadores que cumplan con un perfil específico que parte del conocimiento de la historia y la cultura de las diferentes realidades étnicas que configuran a Quibdó, hasta el respeto por la diferencia y la apertura al diálogo. Lo que implica que los docentes participen en procesos de formación y redes de aprendizaje que permitan cualificar su rol y enfrentar el reto de la interculturalidad.

La secretaria de educación debe promulgar y promover las prácticas Etnoeducativas y/o interculturales en los diversos escenarios que conforman la vida educativa.

Partiendo de los pilares básicos de la educación enunciados por la UNESCO, el aprender a ser y convivir debe estar presentes en las estrategias que dinamice el establecimiento educativo, donde se vincule a todos los actores de la comunidad como sujetos responsables en la formación intercultural que sea participativa, cooperativa y crítica.

Se requiere incentivar la investigación educativa, como fuente de dinamización curricular e innovación pedagógica en el campo de la educación intercultural.

La apuesta educativa del municipio de Quibdó debe generar procesos de aprendizaje y transformación en las diferentes comunidades étnicas, a partir de la riqueza cultural del territorio.

La relación entre la comunidad y la escuela es fundamental para fortalecer la convivencia entre los diferentes actores y el desarrollo efectivo de los procesos pedagógicos; por tanto los establecimientos educativos deben generar estrategias de participación que permitan acercar las diversas comunidades a la escuela.

La diversidad cultural es un reto para el territorio, donde los educadores generen apuestas pedagógicas que no vulneren, discriminen y silencien las voces de los niños, las niñas de comunidades étnicas.

La Maestría debe propiciar la realización de más investigaciones en este ámbito y a partir del conocimiento generado aportar a la política pública en educación intercultural.

8. Propuesta de fortalecimiento para contextos interculturales

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación se plantean acciones concretas a desarrollar por parte de la Secretaria de Educación Municipal de Quibdó y los Establecimientos Educativos Diocesano Pedro Grau y Arola, Miguel Antonio Caicedo Mena, Normal Superior de Quibdó y Cristo Rey de Tutunendo, como alternativas de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de Quibdó en contextos interculturales.

Por tanto, en la Secretaria de Educación Municipal de Quibdó se identificó como oportunidad realizar un proceso de acompañamiento técnico para cualificar la política de formación territorial docente, donde se vincule al plan la política pública educativa intercultural y multilingüe Quibdó

MIA 2013 – 2023, ya que esta apuesta debe estar alineada a los avances del municipio en términos de política. Este proceso permitirá que la SEM incluya en sus líneas de formación las necesidades identificadas de los docentes y directivos docentes asociadas a procesos educativos interculturales, a fin de cualificar su desempeño profesional y mejorar la oferta educativa en los Establecimientos Educativos.

De acuerdo a lo anterior, se elaboró la ruta técnica de cualificación al plan territorial de formación docente estructurada en cuatro pasos, cada uno para ser abordado en encuentros mensuales de 5 horas con los funcionarios del área de calidad educativa de la SEM Quibdó, cómo se evidencia en el siguiente plan de trabajo.(Ver anexo N° 6 Ruta técnica)

Tabla 13 Ruta de trabajo SEM Quibdó

PRODUCTOS DE INCIDENCIA	ACCIONES	FECHA	RESPONSABLES	EVIDENCIAS
Plan Territorial Formación Docente (Actualizado)mediante (Acto Administrativo y/o Resolución de las Secretarías de Educación)	Análisis Documental del PTFD	06/03/2018	Angela Flórez	PTFD
	1 Encuentro de apoyo técnico al área de Calidad Educativa (Identificación de necesidades)	15/03/2018	Angela Florez	Registro Fotográfico, Registro de Asistencia, Matriz de priorización de necesidades de formación
	2 Encuentro de apoyo técnico al área de Calidad Educativa (diagnóstico – Argumentos – fuentes)	27/04/2018	Angela Florez	Registro de Asistencia, Matriz de priorización de necesidades de formación con Argumento y Fuente.
	3. Encuentro de apoyo técnico al área de Calidad Educativa (Dimensión estratégica)	24/05/2018	Angela Florez	Registro de Asistencia, Dimensión estratégica formulada.
	4 Encuentros de apoyo técnico al área de Calidad Educativa (Dimensión Operativa)	Junio	Angela Florez	Registro de Asistencia, Dimensión Operativa.

PRODUCTOS DE INCIDENCIA	ACCIONES	FECHA	RESPONSABLES	EVIDENCIAS
	Reunión Apoyo técnico preparar la socialización del documento PTFD al consejo directivo de la SEM.	Julio	Inspección y Vigilancia de la SEM – Equipo Directivo	Registro de Asistencia, Acta
	Resolución de la actualización del documento PTFD	Agosto	Inspección y Vigilancia de la SEM – Equipo Directivo	Resolución de Actualización.

El plan de trabajo a desarrollar pretende ser un aporte a la cualificación técnica de los funcionarios del área de calidad educativa quienes son los responsables de formular la política de formación docente de sus territorios para incidir en la educación continuada y cualificación de docentes, orientadoras escolares y directivos docentes del territorio. De esta manera, se influye en la toma de decisiones para que la Secretaria de Educación de Quibdó proyecte a largo plazo el perfil del docente que los estudiantes afro, mestizos e indígenas del territorio requieren para avanzar en el desarrollo de sus competencias.

En lo que respecta a los Establecimientos Educativos a partir de los acompañamientos en aula, se fortalecerán a los docentes en la documentación, desarrollo y socialización de buenas prácticas pedagógicas y/o experiencias significativas con enfoque etnoeducativo y/o intercultural, partiendo del contexto del aula, intereses o necesidades de los docentes; con el fin de ser visibilizadas en el Establecimiento Educativo.(Ver anexo N° 7 Formato de experiencias significativas o buenas prácticas)

Además se compartirán con los docentes las siguientes buenas prácticas construidas durante la investigación, las cuales cumplen con lo establecido por la comunidad internacional, la

UNESCO, en el marco de su programa MOST⁶ (Management of Social Transformations), una

Buena Práctica ha de ser:

- Innovadora: desarrolla soluciones nuevas o creativas
- Efectiva: demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora
- Sostenible: por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos
- Replicable: Sirve como modelo para desarrollar iniciativas y actuaciones en otros lugares

Las siguientes buenas prácticas se convirtieron en un insumo fundamental para que los docentes comenzaran a dinamizar sus clases diferentes, partieran de los saberes de los estudiantes, generaran acercamiento y reconocimiento entre las diferentes comunidades étnicas, promovieran la oralidad y así hacer del aula un escenario más cercano para todos y todas.

Tabla 14 Buenas Prácticas

NOMBRE DE LA BUENA PRÁCTICA	OBJETIVO
Mural de mis saberes	Promover la identificación de saberes y prácticas exitosas en el aula.
Parqueadero de mis conocimientos	Brindar estrategias al docente que le permita partir de los conocimientos previos de los estudiantes para el desarrollo de las clases.
Ruleta: ¿Cómo nos organizaremos hoy?	Hacer uso de diferentes estrategias de organización en el aula con el fin de fortalecer las relaciones entre los estudiantes y contribuir al mejoramiento del clima de aula.
Laberinto de Palabras	Promover el uso de la oralidad, favoreciendo los procesos de aprendizaje. Identificar las diferentes palabras desconocidas por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades para que puedan consultarlas y profundizar.
Baúl de mis saberes previos	Identificar los saberes previos de los estudiantes.

⁶ 1 <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

NOMBRE DE LA BUENA PRÁCTICA	OBJETIVO
Fortaleciendo mi identidad	Fortalecer la autoestima y construir la identidad de los niños y las niñas
Dejando Huellas – Reconociendo el territorio	Reconocer el territorio y la diversidad presente a nuestro alrededor
Reconociendo nuestra lengua y la de los demás	Reconocer las diferentes lenguas que existen en el territorio. Valorar las diferencias culturales. Recuperar la lengua en las aulas de clase.
Yo sí, Yo no	Visibilizar la diversidad existente dentro de un aula de clase.
Buscando la respuesta	Promover la participación de los estudiantes en la clase. Hacer uso de herramientas diferentes como estrategia para valorar los aprendizajes de los estudiantes.

(Ver anexo N° 8 Buenas prácticas)

9. Referencias bibliográficas

Albo, X y Romero, R (2005) Interculturalidad (Módulo 5). Barcelona: Universidad de Barcelona Virtual. pp. 99 – 100.

Alcaldía Municipal de Quibdó. (2012). Educación intercultural y multilingüe de Quibdó MIA: Vicente Barrios Ferrer. Escuela de formación política y liderazgo para la ciudad ECO. Plan de desarrollo municipal “Quibdó MIA”. 2012-2015.

Arbeláez, J. Vélez, P (2008) La etnoeducación en Colombia una mirada Indígena. Recuperado el 12 de diciembre de 2017 de <http://docplayer.es/22768368-La-etnoeducacion-en-colombia-una-mirada-indigena-juliana-arbelaez-jimenez-paulina-velez-posada-universidad-eafit-escuela-de-derecho-medellin.html>

Bastidas M, Pérez F, Torres J, Escobar G, Arango A, Peñaranda F (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. Invest Educ Enferm. Recuperado el día 07 de Junio de 2017de

http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/el_dialogo_de_saberes_como_posicion_humana_frente_al_otro.pdf

Besalú, X (2002) “La escuela intercultural” Red de escuelas interculturales. Recuperado el 13 de junio de 2017 de www.bideo.info/buesa/imagenes/20131004_educ_escuela.pdf

Buitrago, M (1999) “La investigación como práctica pedagógica” En: Memorias del simposio internacional de investigadores en educación. Convenio Andrés Bello. Centro de estudios e investigaciones pedagógicas. pp.1

Burga, H (2013) Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad. Recuperado el 30 de Marzo de 2017 de www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/apoyo5.pdf

Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas”. Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe” núm. 10, julio, 2009, pp. 358-375

Castro, C (2014) La formación de profesores y la educación intercultural en la universidad pública del Caribe colombiano. Universidad del Atlántico.

Cañulef, E. (1998) Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO, pp. 234.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 18 de mayo de 1995 Decreto 804. Recuperado el 14 de junio de 2017 de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf

Cortecero, A (2012) Etnodesarrollo: Propuesta de sustentabilidad para San Basilio de Palenque. Recuperado el 16 de junio de 2017 de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12378/CorteceroBossioAdolfo2012.pdf?sequence=1>

- Chala, I (2016) Plan de desarrollo del municipio de Quibdó 2016-2019 “Ruta Q... Seguimos avanzando hacia la paz. pp.13-26
- Estrada, J (2015) Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras. Universidad de Antioquia.
- Fundación Universitaria Claretiana – FUCLA. Política pública educativa intercultural y multilingüe de Quibdó. 2013 -2023.
- Freire, P. (1997) La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 24.
- Grosfoguel, R. (2006) La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Recuperado el 09 de Junio de 2018 de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a02.pdf>.
- Guido, S. y Bonilla, H. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. *Revista Internacional Magisterio*, 46, pp. 32-37.
- Guido, S (2015) Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos. *Revista Universidad Pedagógica Nacional*. pp.26
- Hernandez Sampier, R. Metodología de la investigación. Recuperado el 20 de Octubre de 2016 de http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Lerma, Ortega y Angel (2005) Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, producto del foro Latinoamericano de políticas públicas – FLAPE. pp.11

Liga Española de la Educación (2012) “Orientaciones para la práctica de la educación intercultural” Red de escuelas interculturales. Recuperado el 18 de Mayo de 2017 de <https://issuu.com/ligaeducacion/docs/orientacionespracticaeducacionintercultural>

López, L (2007) “Bilingüismo, educación superior y formación docente”. En Cuenca, Nucinkis y Zavala (Comps.). Nuevos maestros para América Latina. Madrid: Morata, gtz y inWent. pp.264.

Manzo, G. Westerhout, C (2003) “Cuadernos interculturales y del patrimonio”. Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos. Recuperado el 06 de Mayo de 2017 de www.oei.es/historico/cultura2/CuadernosInterculturales1.pdf

Martínez, C. (2013). Narrativas Cantadas: impulsadoras de procesos de descolonización musical y construcción de identidad desde el reggae como expresión musical. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación 2016 – 2016. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>

Moreno – Maya (2014) Políticas públicas y enfoque territorial. El caso de la política pública educativa intercultural y multilingüe de Quibdó MIA

Murillo, F (2010-2011) “Investigación acción” Métodos de investigación acción en educación especial. Recuperado el 13 de junio de 2017 de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Perea, Martínez, Pérez, Reyes, Ramírez (2017) Narrativas cantadas y descolonización. Una forma de hacer praxeología Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N°2, pp. 140-156.
- Riedemann, A., Stang, F., Guerrero, A., Garcés A., y Camarena, M. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Santiago de Chile: PRIEM.
- Rojas, A y Castillo, E. (2005). Educar a los otros estados, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Recuperado el 14 de febrero de 2017 de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>
- Soubiron, E. Rodriguez, D. Sanz, V. Conde, A (2012) La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizajes. pp.27
- Torres, C. (2001) Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global (México D.F.: Siglo XXI). Capítulos 6 y 7.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M.
- UNESCO (2006) Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> pp. 20-22
- UNESCO. (2017). Cátedra *Diálogo intercultural, Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Valencia, E. (1999) Etnicidad y Etnodesarrollo, La experiencia en México. www.bibliojuridica.org/libros/1/98/9.pdf pp.128

- Velasco, F. (2016) Educación Intercultural Bilingüe: Estudio crítico de caso del programa volver a la escuela en un colegio público de Bogotá. Universidad Nacional
- Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito:Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. Recuperado el 09 de Junio de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600909.pdf>
- Walsh, C (2009^a) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. Recuperado el día 11 de Octubre de 2017 de: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J. (Ed.). Construyendo interculturalidad crítica, (75-96), La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas”, *Revista Visao Global*, vol. 15, n.1-2, 2012. ISSN: 2179-4944.

10. Anexos

10.1 Anexo N 1 Caracterización

El Anexo se adjunta en formato Excel donde se relaciona la caracterización de los docentes participantes y la relación de las estrategias de enseñanza aprendizaje que usan en clase.

10.2 Anexo N 2 Observación

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	La diversidad cultural se hace visible en la ambientación de aula	En el aula se promueve el dialogo de saberes entre los niños, niñas y adolescentes de diferentes culturas	Cuales Estrategias de enseñanza aprendizaje usa el docente en el aula
EE DIOCESANO PEDRO GRAU Y AROLA	En este Establecimiento Educativo las aulas cuentan con carteles y frases alusivas al respeto por la diversidad étnica	No se evidencia estas interacciones entre los estudiantes de las diferentes etnias, los estudiantes indígenas son muy callados	Uso de laminas
			Video
			Clase Magistral
			Clase Magistral
			Trabajo con guías
			Clase Magistral
			Lectura de textos
			Juegos
			Clase Magistral
Clase Magistral			
EE MIGUEL ANTONIO CAICEDO MENA	Las aulas de clase no tienen ningún tipo de ambientación	No existe interacción entre los niños y niñas afro con los indígenas. Además los docentes no promueven en el aula este tipo de relaciones	Exposición
			Clase Magistral
			Actividades Lúdicas
			Clase Magistral
			Trabajo en grupo
			talleres
			talleres
			Clase Magistral
			trabajo en binas
Imágenes			
EE NORMAL SUPERIOR DE QUIBDO	De los 10 docentes que se observaron solo 4 cuentan con mensajes alusivos al respeto por la diversidad cultural y algunas imágenes que representa esta.	No se evidencia en las actividades que realizan los docentes la interacción entre las diferentes culturas, además los docentes no tienen presente los saberes previos de los estudiantes para el desarrollo de la clase.	Clase Magistral
			lecturas
			Clase Magistral
			Talleres
			Exposición
			uso de las Tics
			Dinámicas
			Cartelera
			Clase Magistral
Clase Magistral			
			Lectura

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	La diversidad cultural se hace visible en la ambientación de aula	En el aula se promueve el dialogo de saberes entre los niños, niñas y adolescentes de diferentes culturas	Cuales Estrategias de enseñanza aprendizaje usa el docente en el aula
EE TECNICA AGROECOLOGICA CRISTO REY DE TUTUNENDO	Las aulas del establecimiento educativo cuentan con frases alusivas al respeto por la identidad cultural, además en el Establecimiento Educativo la comunidad elaboro un mural que tiene como título: "los niños y niñas valoramos nuestra riqueza y nuestra biodiversidad.	Por ser uno de los Establecimientos Educativos donde mayor diversidad étnica existe (afro, indígenas y mestizos) los docentes procuran realizar actividades grupales para que se integren entre las diferentes culturas y puedan compartir sus saberes. Sin embargo los estudiantes indígenas poco participan y generalmente se ubican en los extremos del salón.	Trabajo Grupal
			Mesa redonda
			Clase Magistral
			Preguntas orientadoras
			Juegos
			Actividades Lúdicas
			Imágenes
			Trabajo Grupal
talleres			

10.3 Anexo N 3 Actividades Demostrativas

Título del taller	Estrategias para el Reconocimiento y Socialización
Recursos: Hojas, Lapiceros, Marcadores	
DESARROLLO METODOLÓGICO	
Propósitos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer de manera dinámica los intereses y preferencias de sus compañeros de aula - Identificar la importancia del respeto a los demás dentro del aula de clase. - Reconocer, identificar y proponer posibles acuerdos de aula. 	
Conectándome con el clima escolar (5 minutos)	
Para dar inicio a la actividad la profesional saluda a los estudiantes y los motiva a participar de la jornada mencionando que van a trabajar sobre una temática muy importante que es el “Espacio de socialización” partiendo de la siguiente dinámica:	
SI LAS MIRADAS HABLARAN	
<ul style="list-style-type: none"> – Todo el grupo está sentado y dispuesto en círculo o semicírculo mientras se explican las reglas de la actividad. – Luego los miembros del grupo intentan ponerse en contacto con otra persona sólo a través de la mirada, sin acompañarla de gestos o palabras. – Una vez se cruzan las miradas intercambian de puesto – Si la persona requerida no responde y el jugador ya ha abandonado su asiento, su lugar puede ser ocupado por cualquier otro jugador. – Los jugadores que se quedan sin lugar donde sentarse deber aguardar a que se levante otro jugador para ocupar su sitio. 	
Lo anterior con el fin de facilitar el reconocimiento entre compañeros de manera creativa y curiosa con el fin de resaltar las cualidades de los estudiantes en el contexto educativo. Siendo una actividad donde el docente es un participante más. Esta actividad subraya la importancia de la comunicación no verbal y pone de relieve aspectos de confianza para con los demás.	
Fortaleciéndome para aportar al clima escolar. (20 minutos)	

La profesional menciona que para continuar con la actividad se hará un ejercicio de reconocimiento entre el grupo y la o el docente la cual consiste en que cada uno deberá realizar un dibujo (paisaje, animal) con el que se identifique y pueda presentarse ante los demás resaltando el nombre, los gustos, expectativas y a lo que le tienen miedo. Este espacio es fundamental para que el docente reconozca en sus estudiantes habilidades, intereses que le permitan planear las actividades de acuerdo a las dinámicas del grupo.

Tejiendo redes para proteger el ambiente escolar. (10 minutos)

Este momento es fundamental establecer con el grupo de estudiantes los **pactos de aula** entendidos estos como “Una estrategia pedagógica, didáctica y política que emplean los estudiantes y docentes, con el fin de acatar y decidir los compromisos, además de los deberes y derechos, los cuales se construye a partir de la discusión, análisis y acuerdos de cada una de las partes.”

Para esto el profesional invita a los estudiantes a mencionar los pactos que establecerán para llevar a cabo una buena convivencia, los cuales se irán registrando en el tablero.

Diario de la Memoria ¿Qué me llevo Hoy? (5 minutos)

Una vez se concerten los pactos, se registran en octavos de cartulina y se pegan en un lugar visible en el aula de clase. Para finalizar se genera un espacio de reflexión con los estudiantes sobre la importancia de lo pactado.

PLANEACIÓN ACTIVIDAD DEMOSTRATIVA # 2

Título del taller	Estrategias para el Reconocimiento y Socialización
Recursos: Fichas Bibliográficas, Block Iris, Lapiceros, Marcadores	
DESARROLLO METODOLÓGICO	
Propósitos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer a los compañeros de grupo a través de la identificación de sus gustos, preferencias y pasatiempo. - Favorecer un clima escolar de confianza en el grupo - Acordar Pactos de Aula que contribuyan al fortalecimiento de la convivencia Escolar 	
Conectándome con el clima escolar (10 minutos)	
<p>Para dar inicio a la actividad, la profesional saluda a los estudiantes y los motiva a participar de la jornada, invitándolos a que se organicen por binas para desarrollar la siguiente dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno escribe su nombre en una hoja de Papel. - El compañero(a) deberá formular por lo menos tres preguntas con las letras del nombre de su bina. <p>Ejemplo:</p> <p>CRIS: -¿Te gustan los Caramelos? -¿Qué te hace Reír? -¿Hablas algún Idioma? -¿Qué te gusta de ésta Sociedad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando la pareja haya terminado cada persona presenta al grupo a su compañero comentando las respuestas a las preguntas que se hicieron. <p>Lo anterior con el fin de facilitar el reconocimiento entre compañeros de manera creativa y curiosa con el fin de resaltar las cualidades de los estudiantes en el contexto educativo. Siendo una actividad donde el docente es un participante más.</p>	
Fortaleciéndome para aportar al clima escolar. (20 minutos)	
Luego en una hoja, cada uno/a va a dibujar la silueta de su mano y va a escribir en los dedos lo siguiente:	

Meñique: qué asignatura me gusta más y porqué

Anular: una afición personal

Corazón: una cualidad positiva que tengo

Índice: una situación en la que aprendo mejor

Pulgar: un ser vivo con el que me identifique.

Sin poner el nombre en la hoja, se entrega al profesor/a para que las mezcle y las reparta de nuevo, de manera que nadie coincida con su hoja.

Cuando haya acabado el reparto, se levantarán y caminarán por el aula haciendo un gesto del ser vivo que está en la hoja que les haya correspondido hasta encontrar al compañero/a que la ha escrito. A la vez tienen que estar atentos a los signos que hacen los demás para identificar su hoja.

Cuando encuentren al compañero/a, comprobarán entre los dos la hoja, le pondrán el nombre de la persona a la que pertenece y se sienta

Tejiendo redes para proteger el ambiente escolar (10 minutos)

Luego, todos ya sentados, se hace una presentación encadenada. El primero que se ha sentado, con la hoja en mano, presenta la mano de su compañero/a comentando los datos. Devolvemos la hoja a su dueño/a y éste continua presentando la que él o ella tiene y así se encadenan las presentaciones de todos los miembros del grupo.

Diario de la Memoria ¿Qué me llevo Hoy?

Para finalizar invite a los estudiantes a que peguen las siluetas de sus manos en un lugar visible.

10.4 Anexo N 4 Encuesta

ENCUESTA

Nombre: _____

Establecimiento Educativo: _____

Docente: ____ **Directivo Docente:** ____

10. ¿Conoce la política educativa intercultural de Quibdó?

SI: __ NO: __

11. En su formación como docente, ¿estuvo presente el tema de cómo abordar la interculturalidad en la escuela?

SI: __ NO: __

12. ¿Considera que en la ciudad hay necesidades no cubiertas en la formación inicial docente sobre cómo abordar el tema de la interculturalidad?

SI: __ NO: __

13. ¿Considera usted que la problemática de la interculturalidad debería ser un tema transversal de la formación docente?

SI: __ NO: __

14. ¿La diversidad cultural se hace visible en la ambientación de aula y del Establecimiento Educativo?

SI: __ NO: __

15. ¿En el Establecimiento Educativo se adelantan proyectos enfocados desde perspectivas interculturales?

SI: __ NO: __ Cual: _____

16. ¿En el establecimiento Educativo se direccionan espacios de formación para abordar la interculturalidad en el aula?

SI: __ NO: __

17. ¿En el aula se promueve el dialogo de saberes entre los niños, niñas y adolescentes de diferentes culturas?

SI: __ NO: __

18. ¿Se fomentan las relaciones interculturales en el aula?

SI: __ NO: __

10.5 Anexo N 5 Sistematización de Entrevista

PREGUNTAS	DIRECTOR UNAD	FUNCIONARIA SEM	SUPERVISORA SED
<p>¿Cuál es la percepción de la política educativa intercultural de Quibdó?</p>	<p>En el comité territorial no se aborda el tema de formación docente en interculturalidad.</p> <p>Se continua hablando solo de educación etnoeducativa, por tanto se está avanzando en el plan departamental etnoeducativo intercultural (PDEI)</p>	<p>La política fue formulada con el imaginario de colectivo, con el deseo de que las comunidades logren visibilizar su étnia y oportunidades de fortalecimiento de la misma.</p> <p>A la fecha no se ha implementado en su totalidad</p>	<p>Es una educación en el marco de la diversidad que encontramos en el aula de niños, niñas de diferentes etnias y culturas, donde se pueda construir un proceso pedagógico para ellos.</p> <p>¿Cómo se ha vivido la diversidad en las aulas de clase?</p> <p>Se da desde la convivencia y cordialidad debido a que se comparte territorio, construyendo unas formas de vida en el marco del respeto. Sin embargo a veces se dan casos de discriminación entre las diversas culturas.</p>

PREGUNTAS	DIRECTOR UNAD	FUNCIONARIA SEM	SUPERVISORA SED
<p>¿Cuáles acciones se han realizado en el municipio para divulgar la política?</p>	<p>Comisiones pedagógicas nacionales No se ha operativizado</p>	<p>La universidad Uniclairetina fue la encargada de diseñar la política y realizar el proceso de socialización a la comunidad en general, mediante el lanzamiento público y oficial. Se realizaron diplomados en lengua embera, se dio inicio al proceso de bilingüismo desde el inglés y se visibilizaron algunas experiencias exitosas de interculturalidad en los Establecimientos Educativos como historichoquiando, fortalecimiento de las relaciones interculturales, rescatando y compartiendo los saberes ancestrales</p>	<p>Concurso de etnoeducadores Los procesos de educación intercultural en el territorio se han estado fortaleciendo a través de la gestión de la SE, mediante conversatorios “Plan departamental etnoeducativo Intercultural”</p>
<p>¿Rol del docente en un contexto intercultural?</p>	<p>Agente comunitario, generador de prácticas pedagógicas contextualizadas y sobre todo que fomente las competencias interculturales.</p>	<p>Integral y continuar movilizando el Quibdó MIA.</p>	<p>Integral Integrador de saberes ancestrales Construir desde el fortalecimiento de las relaciones y de su cultura. Traer la cultura al aula de clase Tolerante sensible</p>
<p>¿Qué Elementos deben tener un plan de formación docente en materia de interculturalidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formación Bilingüe. - Identidad étnica y pluriétnica <p>Clarificar el enfoque de interculturalidad que se quiere (relacional, integracionista (grupos étnicos se integren al sistema político, económico, social y</p>	<p>Incluir formación en lengua materna, abordaje de la cátedra de estudios afrocolombianos, modelos pedagógicos acordes al contexto, resignificación al PEI</p>	<p>Revisar la propuesta de formación de las Universidades para articularlo al plan.</p>

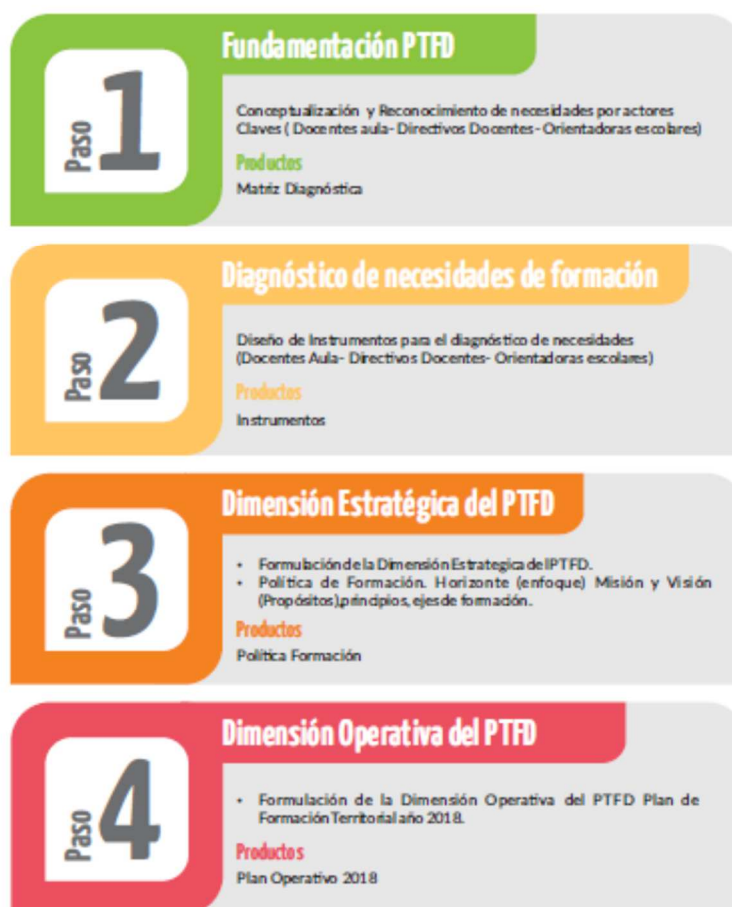
PREGUNTAS	DIRECTOR UNAD	FUNCIONARIA SEM	SUPERVISORA SED
	<p>cultural vigente) Minorias integradas a una sociedad mayoritaria.) crítica: sujeto debe generar un proceso de transformación mental emancipatorio y propenda que el sujeto como tal en el proceso de formación genere cambios en el sistema en la manera como se relaciona con el otro.) – Se habla en el municipio de etnoeducación intercultural ¿Cuál es el docente que quiero formar? Modelos de formación para la abordar la interculturalidad – no puede ser el modelo bancario.</p> <p>Formar en competencias: - Disciplinares - Identitarias - Convivencia</p> <p>Se debe dar significación a los diferentes actos que se presenten ya sean mediante bailes, cantos, peinados</p>		
<p>¿Cuál es el papel de la interculturalidad en la etnoeducación?</p>	<p>Instrumento complementario Etnoeducación solo se aplica en escenarios donde existen los grupos étnicos</p> <p>La interculturalidad es la posibilidad que establece desde la etnoeducación el docente, la institución educativa el entender</p>	<p>No Aplicó</p>	<p>Etnoeducativo: Formación propia de grupos étnicos (afro, mestizo, indígena)</p> <p>Interculturalidad: Donde se encuentran en un solo espacio los tres grupos étnicos</p>

PREGUNTAS	DIRECTOR UNAD	FUNCIONARIA SEM	SUPERVISORA SED
	<p>las posibilidades que genera en situar al sujeto no solo entorno a su cultura si no a las otras. Reconocimiento del otro como actor fundamental.</p>		
<p>¿Cómo incluir elementos de la interculturalidad en el plan territorial de formación docente?</p>	<p>El docente que quiero formar y el rol que va a desempeñar.</p> <p>Resignificación del PEI</p>	<p>Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas para no seguir con educación tradicional, que reconozcan prácticas interculturales que permitan atender la diversidad de manera incluyente.</p> <p>Se debe incluir formación en lengua materna.</p> <p>Repeto por la diversidad</p> <p>Abordaje de la catedra afrocolombiana</p>	<p>Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y sistematización de experiencias etnoeducativas y/o interculturales.</p>
<p>Retos</p>	<p>Hacer una reingeniería a la política</p> <p>Debe partir de un deseo de las instituciones de replantear la manera en que los sujetos están siendo formados</p>	<p>Retomar el documento de política desde la administración municipal e identificar los aspectos claves para la divulgación estratégica en cada uno de los EE.</p> <p>El próximo plan de desarrollo municipal se debe incluir una línea estratégica y mas visible sobre educación intercultural.</p>	<p>Acompañamiento situado para fortalecer las prácticas pedagógicas</p> <p>La secretaria de educación debe definir una línea de acción de acompañamiento al docente.</p> <p>Se debería fortalecer el trilinguismo: Lengua Indígena, Español, inglés.</p> <p>Rescate de la identidad y rescate de la cultura</p> <p>Recuperar proyectos recreativos, culturales, deportivos de los ancestros y mayores por la riqueza cultural que se tiene</p>

PREGUNTAS	DIRECTOR UNAD	FUNCIONARIA SEM	SUPERVISORA SED
			<p>Establecimiento Educativo intercultural debe promover el diálogo de saberes, donde se vincule la vida comunitaria</p> <p>Formar al estudiante para la comunidad y se relacione con las otras culturas</p>

10.6 Anexo N 6 Ruta Técnica

RUTA TÉCNICA DE CUALIFICACIÓN AL PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE



10.7 Anexo N 7 Formato de Experiencias Significativas

Parte 1: Datos del Establecimiento Educativo

Nombre del establecimiento:	
Departamento:	Municipio:
Nombre del Docente:	
Documento de identificación:	
Grado:	Área:
Correo electrónico:	

Parte 2. Caracterización de la Experiencia Significativa o Buena Práctica

Nombre de la Experiencia significativa o Buena práctica:
--

¿Qué aspectos de la situación o el problema se busca transformar a partir de la implementación de la buena práctica o experiencia significativa?

Objetivo general de la experiencia significativa o buena práctica:

Objetivos específicos de la experiencia significativa o buena práctica:

Parte 3. Desarrollo de la Experiencia Significativa o Buena Práctica

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que se desarrollan para implementar la experiencia significativa o buena práctica?:

¿Cómo se vincula la comunidad en el desarrollo de las estrategias pedagógicas que contempla la experiencia significativa o buena práctica?

¿Desde la implementación de la experiencia significativa o buena práctica que área del conocimiento se potencia?

¿Cuáles materiales y recursos se emplearon para la implementación de la experiencia significativa o buena práctica?

Narración del Docente en relación a los aportes de la implementación de la experiencia significativa o buena práctica en su ejercicio profesional:

Evidencias de Aprendizaje de los estudiantes en relación a la experiencia significativa o buena práctica:

Parte 4. Evaluación de la Experiencia

¿Cuáles fueron los principales resultados evidenciados de la implementación de la buena práctica o la experiencia significativa?

10.8 Anexo N 8 Buenas Prácticas

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA DOCENTES (BUENAS PRÁCTICAS)

1

Nombre: Mural de mis saberes

Objetivo: Promover la identificación de saberes y prácticas exitosas en el aula de todos los niños y las niñas.

Población: Docentes

Recursos: papel craf, marcadores, hojas de papel, colores, pegante, cinta, fomy.

Descripción:

La actividad se encuentra diseñada para que los docentes identifiquen el avance de los aprendizajes en los estudiantes, también para gestionar un espacio de participación colectiva al interior del Aula.

1. Se da a conocer al docente la importancia de la buena práctica explicándole su nombre y su función.

2. Para generar un mayor sentido de pertenencia los estudiantes construirán el Mural de Mis Saberes, haciendo uso de materiales (Papel craf, marcadores, cartulina) para una vez terminado ser ubicado en un espacio visible del aula de clase.
3. Una vez elaborado el mural, el Docente contextualiza nuevamente a los estudiantes explicándoles que en este registrarán los saberes que se han ido abordado en el área, la intención es que la participación sea voluntaria y poco a poco el mural se vaya nutriendo de diferentes experiencias, desde lo aprendido.
4. Se espera que el mural sea una herramienta que funcione como evidencia de aprendizajes, de tal manera que demuestra la percepción de los estudiantes frente a los conceptos abordados y quizá dudas que pueden ir surgiendo.
5. Al finalizar la clase los estudiantes registran los aprendizajes logrados y los ubican en el mural de mis saberes, dando lectura a sus aprendizajes.

La buena práctica permite:

- a) El nivel de comprensión y síntesis por parte de los niños y niñas
- b) Composición textual
- c) Ortografía
- d) Expresión oral y corporal

¿Sabías qué?

Los murales son una de las **estrategias de aprendizaje** más importantes que podemos aplicar en el aula, para favorecer el **trabajo colaborativo, la estructuración de contenidos y el asentamiento de nuevos aprendizajes**. Una buena manera de trabajar los murales es en pequeños grupos donde los estudiantes sinteticen, seleccionen y estructuren las ideas principales de un tema.

2

Nombre: Parqueadero de mis conocimiento

Objetivo: Brindar estrategias al docente que le permita partir de los conocimientos previos de los estudiantes para el desarrollo de las clases.

Población: Docentes

Descripción:

Se diseñara con la o el docente y estudiantes un instrumento de aula denominado “El parqueadero de mis conocimientos” ¿Lo que sé? ¿Lo que aprendí? el cual será ubicado en un espacio del aula.

Luego se dinamizará de la siguiente manera, para que al docente quede claro cuál es el uso que se le debe dar en las diferentes clases.

1. A partir del propósito de la clase indago los conocimientos de los estudiantes haciendo uso de estrategias como lluvia de ideas, preguntas guías, preguntas exploratorias donde las respuestas de los estudiantes se ubicaran en el parqueadero de mis conocimientos.
2. Una vez se cuente con el parqueadero, invito a socializar de manera voluntaria a tres estudiantes las respuestas registradas.
3. Durante el desarrollo de la clase se retomará los aportes de los estudiantes dados en el momento inicial y los cuales son visibles en el parqueadero.
4. Al finalizar la clase invito a los estudiantes a complementar en el parqueadero los aprendizajes alcanzados.

Este espacio es fundamental permitiendo:

- Relacionar las actividades realizadas en la tarea del día anterior con el nuevo conocimiento del día.
- Establecer, para los docentes y los estudiantes, el foco de atención del día.
- Dosificar, en pequeños pasos, el camino de los estudiantes hacia el éxito.
- Recuperar todo el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema, con el compromiso de ampliarlo mediante el desarrollo de las actividades del día.
- Motivar al estudiante para el trabajo que será desarrollado en el día.
- Concretar los aprendizajes logrados al finalizar cada día.

3

Nombre: Ruleta: ¿Cómo nos organizaremos hoy?

Objetivo: Hacer uso de diferentes estrategias de organización en el aula con el fin de fortalecer las relaciones entre los estudiantes y contribuir al mejoramiento del clima de aula.

Población: Docentes

Descripción:

Previamente se elaborará una ruleta que contenga las siguientes estrategias de organización en el aula para el desarrollo de actividades grupales.

- **Género:** El o la docente podrá definir como quedaran conformados los grupos (ejemplo: 2 hombres 2 mujeres)
- **Binas:** Se puede utilizar en todas las áreas, desarrolla la capacidad de relacionarse con otros en tareas encomendadas. Los estudiantes se organizan en pares para compartir experiencias y conocimientos sobre determinada actividad o tema. Permite desarrollar la capacidad de escuchar el punto de vista de otros.

- **Enumerando:** Dependiendo del número de integrantes que debe tener cada grupo el docente numera los estudiantes (1, 2, 3, 4,5) (1, 2, 3, 4,5) se organiza los 1, los 2, los 3 y así sucesivamente.
- **Compartimos el color:** Previamente el docente tiene las fichas de colores en una bolsa y los estudiantes pasaran y tomaran una, luego se agruparan por el color correspondiente.
- **Canciones de moda:** Previamente el docente tiene versos o estrofas de varias canciones, los estudiantes retomaran al azar una de estas y se ubicara con los compañeros que coincidan con la letra de la canción.
- **Haciendo Gestos:** Dependiendo de la cantidad de miembros del grupo y de los equipos que se quieran formar se recortan papelitos que tendrán las siguientes indicaciones:

(Vamos a considerar que el grupo es de 30 personas y que se van a formar seis equipos de cinco miembros cada uno, por lo que cada una de las seis indicaciones se repetirá cinco veces)

- Guiñar un ojo
- Mostrar la lengua
- Arrugar la nariz
- Saludo militar
- Hacer con la boca un pico de pato
- Sonreír en forma fingida.

Los treinta papelitos (son seis indicaciones repetidas cinco veces cada una) se reparten en cualquier orden entre los miembros del grupo y éstos esperan la indicación del coordinador para iniciar con el desplazamiento libre en el área disponible, a cada persona que se encuentren le deberán hacer el gesto que les tocó y quienes vayan coincidiendo en el mismo gesto marcharán juntos en busca del resto de los integrantes de su equipo; una vez que se encuentren los cinco juntos, pasarán a un determinado lugar del aula para iniciar el trabajo que previamente se ha asignado.

El maestro, de antemano puede asignar las actividades utilizando como base los gestos que se utilizaron.

Las Lanchas: Se les pide a los miembros del grupo que se desplacen libremente por el área disponible y que escuchen la historia que se les va a contar:

«Estamos navegando en un enorme barco, pero vino una tormenta y nos estamos hundiendo, para salvarse necesitamos subir a unas lanchas salvavidas, pero en cada lancha sólo caben (se dice un número) tantas personas».

El grupo tiene entonces que formar equipos en los que esté el número exacto de personas que se mencionó.

Al principio se puede jugar eliminando a los «ahogados» y se finaliza con el número de integrantes que se quieran en cada equipo; por ejemplo, se realiza la actividad durante un buen rato y al final se les pide a todas las personas que se incorporen al «barco» y si se quiere que

los equipos sean de cinco personas, se dice que en cada lancha caben cinco personas, una vez que se forman los equipos se inicia con el trabajo correspondiente.

- **Refranes:** Se eligen algunos refranes y se dividen en tantas partes como miembros de cada equipo se quieran tener, luego se revuelven y se reparten entre los miembros del grupo para que cada uno busque a las personas que tienen las partes complementarias de su refrán, una vez que vayan formando los equipos se iniciará el intercambio de opiniones sobre el significado que encierra cada refrán, luego se procederá a trabajar en la actividad asignada por el maestro.
- **Estatura:** Los grupos se organizarán por orden de estatura.
- **Rompecabezas:** Se elaboran o recortan algunas ilustraciones acerca del tema que se quiera abordar, éstas deben ser parecidas entre sí para favorecer la búsqueda y la interrelación, el número de ilustraciones debe ser igual al número de equipos que se quiera formar. Cada ilustración se dividirá a manera de rompecabezas en tantas partes como miembros del equipo se quieran, si se quieren formar equipos de cuatro personas, la ilustración se dividirá en cuatro partes. Tanto el número de ilustraciones como las divisiones de las mismas dependerán de la cantidad de integrantes del grupo.

Una vez que se tienen las partes de los rompecabezas, se reparten entre los participantes y se les da la indicación de que cada quien busque a las personas que tienen las partes complementarias de su figura y una vez que las encuentren, armen el rompecabezas e inicien con el trabajo.

Esta actividad se puede aplicar a una gran variedad de temas ya que las ilustraciones pueden ser referentes a cualquiera de ellos: héroes de la patria, continentes, partes del cuerpo, animales, plantas, etc.

Esta herramienta se usará en los momentos que tenga contemplado el docente en la planeación de clase desarrollar actividades grupales. La esencia está en que los mismos estudiantes hagan girar la ruleta y conformen los grupos de acuerdo a las indicaciones.

Lo anterior permite:

- Motivación por el aprendizaje
- Desarrollo de competencias comunicativas como la argumentación y expresión oral
- Respeto por las opiniones de los demás.
- Reconocimiento de las potencialidades de los compañeros.
- Hacer uso de diferentes estrategias de conformación grupal.

4

Nombre: Laberinto de palabras

Objetivo:

- Promover el uso de la oralidad, favoreciendo los procesos de aprendizaje.
- Identificar las diferentes palabras desconocidas por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades para que puedan consultarlas y profundizar.

Población: Docentes

Recursos: Cartón cartulina, marcadores borrables y permanentes, cinta adhesiva, memofichas de colores rojo, amarillo y verde, colores, tablillas para cartelera y chinchas.

Descripción:

1. Se enseñará el laberinto de palabras que se ha construido previamente a los estudiantes, éste se ubicará en un espacio del aula de clase con las siguientes instrucciones:
 - El laberinto consta de tres etapas, la primera corresponde a las palabras nuevas o desconocidas, la segunda corresponde a los conceptos (Saberes previos) que se tienen sobre las nuevas palabras y la tercera etapa corresponde al significado (desde el diccionario) de las nuevas palabras, el cual debe ser investigado por los estudiantes.
2. Durante el desarrollo de la clase se tomarán las palabras nuevas o desconocidas por los estudiantes y se escribirán en una memoficha de color rojo y se ubicarán en la primer etapa, posteriormente un estudiante escribirá en otra memoficha de color amarillo el concepto que tiene de esa palabra y la ubicará en la segunda etapa del laberinto.
3. Para poder recorrer por completo este laberinto y terminar la actividad, los estudiantes buscarán en el diccionario la definición de esta nueva palabra y la escribirán en una memoficha de color verde, la leerán en voz alta a sus compañeros y la ubicará en la última etapa del laberinto denominada SIGNIFICADO, en el cuál quedarán de forma permanente las memofichas para que los estudiantes amplíen su vocabulario y se familiaricen con estos nuevos conceptos.

La buena práctica permite:

- Mejorar la capacidad oral de los estudiantes.
- Reconocer el significado de las diferentes palabras que usan los afro y los indígenas en el aula.

¿Sabías qué?

La transversalidad de la lengua en un marco institucional constituye una mediación entre la práctica docente disciplinar y la científica: el docente se concibe como un mediador entre los

estudiantes y el saber organizado culturalmente en disciplinas. Su tarea en el aula es convertir los conocimientos científicos de las disciplinas, desarrollados en textos expositivos, en contenidos pedagógicos, en palabras y conceptos que posibilitan contenidos de enseñanza pertinentes a las capacidades de los estudiantes y a las exigencias del contexto.

Se pueden promover las siguientes estrategias en el aula

Deducción de palabras: periódicos, revistas y otros medios de comunicación de actualidad pueden servir de soporte idóneo para trabajar con los estudiantes en clase la deducción de términos que desconocen. Los estudiantes pueden proponer los significados que interpretan de los términos marcados por el docente con el apoyo del contexto que rodea a la palabra.

Origen de las palabras: estudiar de dónde proviene un término ayuda al estudiante a comprender su significado y le permite relacionarlo en otras situaciones con palabras semejantes que derivan del mismo.

Cadenas de palabras: consiste en buscar campos semánticos en los que se pueden incluir sinónimos o antónimos hasta construir una cadena de términos completa. Después el docente puede trabajar en la utilización de los términos en un contexto oral o escrito para que se asimile de una forma más práctica.

Buscar palabras: cada día el docente propone a un estudiante preparar una exposición para el resto de los compañeros sobre un término determinado. El trabajo debe incluir tanto la explicación del significado como su aplicación en diferentes contextos. Puede ser de utilidad colocar un panel expositivo en el aula donde se recoja el nuevo vocabulario que se introduce cada día.

5

Nombre: Baúl de mis saberes previos

Objetivo:

- Identificar los saberes previos de los estudiantes
- Plantear estrategias pertinentes a los aprendizajes esperados.
- Generar la participación activa de los estudiantes.

Población: Docentes

Recursos: caja de cartón, papel bond, marcador, borrador

Descripción:

Previamente se elaborará el Baúl de mis saberes, el cual debe ser ubicado en un espacio del salón de clase

Luego se dinamizará la buena práctica de la siguiente manera, para que al docente le quede claro cuál es el uso que se le debe dar en las diferentes clases:

1. Realice la actividad al iniciar la clase con el fin de identificar los saberes previos de los estudiantes.
2. Ubique en un lugar visible el tema a desarrollar durante la clase.
3. Invite a los estudiantes a leer el tema y a escribir alguna idea que tengan sobre la temática presentada.
4. Pase el baúl de mis saberes por los puestos para que los estudiantes depositen sus aportes.
5. Realice la lectura respectiva de las ideas generadas.
6. Haga una breve descripción general de las ideas seleccionadas y retroalimente en donde sea necesario.

Al finalizar la clase retome la dinámica con el Baúl de mis saberes con el fin de contrastar los saberes previos con los nuevos saberes para establecer el puente del aprendizaje.

La buena práctica permite:

- Establecer, para los docentes y los estudiantes, el foco de atención del día.
- Recuperar todo el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema, con el compromiso de ampliarlo mediante el desarrollo de las actividades del día.
- Motivar al estudiante para el trabajo que será desarrollado en el día.
- Concretar los aprendizajes logrados al finalizar cada día.

¿Sabías qué?:

Las actividades iniciales deben presentar el tema, contextualizarlo para que el estudiante note su utilidad y transferencia, ubicarlo dentro de la secuencia de contenidos (por ejemplo retomando lo visto la clase anterior) y además también deben presentar la estrategia que se utilizará para el desarrollo de la clase.

Es importante también, que las actividades de inicio consideren la motivación. *Motivación significa proporcionar motivos, es decir, motivar la voluntad de aprender; despertar el interés en el estudiante (Herrera, L.). Ofrecer un contexto a los contenidos, es decir mostrar a los estudiantes para que utilizará los conocimientos en la práctica.*

6

Nombre: Fortaleciendo mi identidad

Objetivo:

- Fortalecer la autoestima y construir la identidad de los niños y las niñas

Población: Docentes

Recursos: Material Fungible – Recursos del Medio

Descripción:

Para iniciar la actividad es necesario que previamente como docente se halla dibujado y escrito la autobiografía para ser socializada con los estudiantes.

Luego haga entrega a cada uno de un pliego de papel craf para que dibujen su silueta y escriban alrededor los diferentes elementos característicos de su identidad sociocultural como el nombre, edad, sexo, familia, juegos favoritos, historia, lengua, religión, su forma de vestir, comida, palabras tradicionales.

Una vez todos terminen, se ubicaran las siluetas en forma de galerías para que cada uno la observe y reconozca con cuales se identifica y por qué.

Al finalizar es importante que como docente realice la reflexión sobre la importancia de que cada uno reconozca su origen y tradiciones y a la vez que los demás las reconozcan como persona única y diferente pero que forma parte de la sociedad.

La buena práctica permite:

- Valorar en nuestra diversidad lo que significa la interculturalidad
- Reconocer al otro como persona única y diferente.
- Generar intercambio intercultural.

¿Sabías qué?

Es importante desarrollar actividades semanales que permitan el rescate de la identidad cultural como:

- Recopilación de narraciones orales tradicionales
- Ejercicio de identificación de palabras indígenas y africanas de uso cotidiano.
- Actividades en minga con platos típicos
- Visita a lugares patrimoniales
- Invitación de un sabedor a la escuela
- Reflexionar en torno a conceptos y comentarios que se generen en el aula.
- Realizar el rincón musical.
- Promover cineforos y tertulias
- Promover desarrollo de temáticas mensuales, “mes de valoración del sujeto consigo mismo y con el otro”
- Promover festivales que recreen las tradiciones
- Caracterización de productos autóctonos, sus rituales y simbología (el secreto y la balsámica)

7

Nombre: Dejando Huellas – Reconociendo el territorio

Objetivo:

- Reconocer el territorio y la diversidad presente a nuestro alrededor

Población: Docentes

Recursos: Material Fungible – Recursos del Medio - Pinturas

Descripción:

Los estudiantes preguntarán a docentes y familiares sobre las distintas nacionalidades y grupos étnicos presentes en su centro educativo y comunidad. Luego elaboran una lista y junto a cada grupo étnico del territorio relacionaran las características, tradiciones y costumbres que se mantienen y se han perdido.

Los estudiantes harán murales en los que representen la diversidad cultural que les rodea, incluyendo estos elementos (cabecinegro, damagua, semilla de chontaduro, entre otros).

Luego en un mapa del Departamento del Chocó los niños y niñas marcarán los lugares en donde se encuentran los antepasados de las personas identificadas en su centro educativo, completando la actividad con la consulta de la historia y poblamiento de su entorno.

Sobre el mapa del Chocó, colorear de acuerdo a los tonos señalados en cada número, la extensión y mayor incidencia de cada una de las diferentes etnias y grupos sociales que se indican:

1.Colorea rosa (zona de mayoría mestiza); 2.amarillo (zona de mayoría Afrodescendientes) y 3.sombreado gris (zona de mayoría indígena)

Una vez culminen con las actividades, invítelos a socializar motivando a reflexiones de apropiación.

La buena práctica permite:

- Reconocer la diversidad étnica existente en el territorio.
- Conversar con los adultos mayores sobre la presencia de comunidades indígenas en el territorio.

¿Sabías que?

Según el sistema nacional de información cultural en Chocó, los indios son llamados cholos como en otros países; su población indígena asciende a 35.000 habitantes aproximadamente y está agrupada en comunidades formadas por los siguientes grupos étnicos:

Wounaan

Habitan en el Medio y Bajo San Juan y su lengua se llama mausneo; están ubicados en el río Noanamá, Docampadó, Hampabedó, en el río Juradó y Segurisua.

Emberá

Su lengua se llama emberá–bedea; se conocen dos grupos que se localizan en las orillas y en la parte baja del río Atrato, en el Baudó, especialmente en los afluentes del Dubasa y algunos ríos de la costa Pacífica.

Katíos o eyabera

Están situados en los montes y parte alta del río Andágueda, en el Capá, en el municipio de Lloró, en el río Suruco afluente del Munguidó, en el Darién chocoano y en el río Tutunendo.

Aún vive en Chocó un reducido número de indios cunas o tules en el Bajo Atrato, en el río Caimán, más exactamente en el territorio limítrofe con Panamá, al cual están emigrando. Estas comunidades indígenas son descendientes de chocoes.

Aunque lingüísticamente el emberá y el wounaan constituyen dos lenguas separadas y solamente se comunican por medio del castellano, su aspecto físico, estructura económica, habitación, vestido y organización social son similares.

8

Nombre: Reconociendo nuestra lengua y la de los demás

Objetivo:

- Reconocer las diferentes lenguas que existen en el territorio.
- Valorar las diferencias culturales.
- Recuperar la lengua en las aulas de clase.

Población: Docentes

Recursos: Material Fungible – Recursos del Medio

Descripción:

Se podría analizar la lengua como un criterio sometido a las tendencias de la homogeneidad y la diversidad, sin embargo, se trata de un tema un poco más complicado por lo cual resultaría útil plantear y desarrollar con los estudiantes una serie de preguntas

Para esto ubique previamente las preguntas en el aula de clase en espacios visibles:

- ¿Qué lengua hablan en casa?

- ¿Cuál es su lengua madre?
- ¿Qué lenguas conocen?

Invite a los estudiantes a escribir la respuesta a cada pregunta y a partir de estas genere un espacio de reflexión.

Luego construya en un espacio del salón el mural de los topolectos donde se ubiquen las palabras que hacen parte de su vocabulario cultural como: Bunde, Bitute, Bemba... y su significado.

Además ambiente el espacio con saludos en las lenguas representativas de los estudiantes indígenas, donde sean ellos quienes escriban o dibujen.

Ejemplo – Embera

Hola = mâe

¿Cómo estás? = sakabuma

Buenos Días = saka ewarisma

Buenas Tardes = saka kiubwdama

Buenas Noches = saka kiusma

¿Cómo te llamas? = bichi tru kaima

Es importante que semanalmente dinamicen el mural de los topolectos y pongan en práctica los saludos en otra lengua.

Nota: Como docente es importante que reflexione sobre estas dos preguntas

- ¿Entienden los estudiantes una lengua común?
- ¿Cuál es la relación que existe entre la lengua vehicular (la lengua que se está empleando en la enseñanza) y la que usan normalmente los estudiantes?

La buena práctica permite:

- Ambientar las aulas de clase con palabras, frases, imágenes que den cuenta de la diversidad presente.
- Que los estudiantes indígenas se incluyan en las clases y puedan comunicarse en su lengua.
- Fortalecer el léxico de los estudiantes.

¿Sabías que?

Es importante proponer encuentros de experiencias entre diversos grupos étnicos que a su vez permita la identificación de las dinámicas sociales, familiares y comunitarias.

La mayoría de indígenas abandonan sus estudios por que no se sienten reconocidos en la escuela.

9

Nombre: Yo sí, yo No

Objetivo: Visibilizar la diversidad existente dentro de un aula de clase.

Población: Docentes

Recursos: Material Fungible

Descripción:

En una hoja se escribe con letras grandes “yo sí” y en otra hoja “yo no”, cada una se ubica en extremos del salón de clase.

Para dar inicio a la actividad invite a los estudiantes a que se hagan en la mitad del salón, a medida que él o la docente lee una de las preguntas cada uno deberá ubicarse en el espacio donde está la respuesta que daría a cada pregunta (yo sí, o yo no).

Se proponen las siguientes preguntas, sin embargo el o la docente puede cambiarlas de acuerdo al contexto.

- ¿Quién sabe tocar un instrumento musical?
- ¿Quién tiene un familiar que nació fuera de Quibdó?
- ¿Quién tiene algún familiar o amigo cercano que tenga una discapacidad?
- ¿Quién ha vivido fuera de Colombia?
- ¿Quién ha leído los poemas de Miguel A Caicedo?
- ¿Quién habla más de un idioma?
- ¿Quién ha comido alguna vez “arroz con longaniza”?
- ¿Quién es vegetariano?
- ¿Quién cocina?
- ¿Quién practica algún deporte?
- ¿Quién comparte tiempo con la familia?
- ¿Quién le gusta leer?
- ¿Quién le gusta el colegio?
- ¿Quién ha participado en las fiestas Franciscanas?

Para finalizar, pregunte a los estudiantes como se sintieron, que identificaron de los demás, que les permitió la actividad.

La buena práctica permite:

Visibilizar los gustos, intereses, preferencias las cuales han configurado la identidad de cada uno.

¿Sabías qué?

Diversidad cultural es la convivencia e interacción que existe entre diferentes culturas dentro de un mismo espacio geográfico compartido por un grupo de personas o sociedad.

Por tanto, el concepto de diversidad cultural está íntimamente relacionado con los significados de identidad cultural, interculturalidad y multiculturalidad, que implican el contacto entre diversas lenguas, etnias, religiones, expresiones artísticas, valores, gastronomías, cosmovisiones, entre otros.

Estos contactos e intercambios de conocimientos y expresiones son los que enriquecen el capital cultural de un país o región.

10

Nombre: Buscando la respuesta

Objetivo:

- Promover la participación de los estudiantes en la clase.
- Hacer uso de herramientas diferentes como estrategia para valorar los aprendizajes de los estudiantes.
- Promover el uso de cierres conceptuales en el desarrollo de las clases.

Población: Docentes

Recursos: Paletas, Papel iris, Colbón, marcadores

Descripción:

Previamente se deben construir las paletas de tal manera que alcance para todos los estudiantes.

Luego se dinamizará la buena práctica de la siguiente manera, para que al docente le quede claro cuál es el uso que se le puede dar en las diferentes clases:

1. Ubicar en las paletas preguntas y respuestas alusivas a la clase en hojas de diferentes colores.
2. Distribuir las paletas entre los estudiantes. (algunos tendrán preguntas y otros respuestas)
3. Al finalizar la clase la docente invita a los estudiantes que tienen preguntas a leerla en voz alta.
4. El estudiante que tenga la respuesta correcta levanta su paleta y la lee en voz alta.
5. Si la respuesta leída no es la correcta, entre todos los estudiantes buscaran la respuesta acertada.
6. Así sucesivamente continua el ejercicio de cierre con la lectura de las diferentes preguntas.

Nota: Esta estrategia se puede usar para realizar cierres conceptuales y evidenciar si lo abordado durante la clase fue comprendido por los estudiantes.

Para finalizar la docente hace las respectivas aclaraciones sobre las dudas que se les presenten a los estudiantes.

De esta buena práctica la docente puede seguir dinamizando en cualquier área del conocimiento y hacer promover en los estudiantes la participación activa en el proceso de evaluación.

Nota: Puede variar las preguntas dinamizando asociación entre imágenes, palabras y conceptos...

La buena práctica permite:

- Identificar los logros personales y grupales.
- Fomentar la participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje
- Motivación el proceso de aprendizaje
- Concretar los aprendizajes logrados al finalizar cada día.
- Evidenciar los aprendizajes de los estudiantes.

¿Sabías qué?

El cierre conceptual es el complemento del desarrollo de las clases, se logra cuando es posible relacionar el contenido nuevo con el que ya se poseía, de esta manera se promueve el aprendizaje significativo al interior de las aulas.

10.9 Anexo N 9 Registros de Asistencia Talleres SEM

Se anexa de manera digital las asistencias a los dos encuentros realizados a la secretaría de educación municipal en el ajuste al Plan Territorial de Formación Docente.

10.10 Anexo N 10 Registro Fotográficos

Se anexa de manera digital algunos registros fotográficos del proceso de investigación

10.11 Anexo N 11 Consentimientos

10.12 Anexo N 12 Asentimientos