

## **Experiencias etnoeducativas en Bogotá**



Sergio Andrés Páez Acosta

Licenciatura en Ciencias Sociales

Facultad de educación

Universidad Antonio Nariño

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor: Liliana Sofía Palma Hernández

Docente del programa de Ciencias Sociales

31 de mayo del año 2021

Bogotá, 31 de mayo de 2021

Respetado:

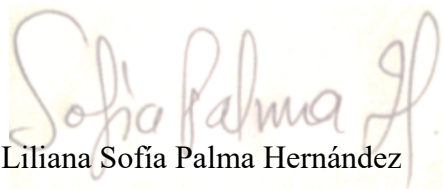
Doctor Ronald Andrés González Reyes

Coordinador programa Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C.

El trabajo de grado titulado “Experiencias etnoeducativas en Bogotá” del estudiante Sergio Andrés Páez Acosta, cumple con los criterios de calidad establecidos para el programa, por lo cual hago entrega y solicito la asignación de jurados evaluadores.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink that reads "Liliana Sofía Palma Hernández". The signature is written in a cursive style and is placed over a light yellow rectangular background.

Docente medio tiempo del programa Ciencias Sociales

### **Agradecimiento**

Quiero agradecer el presente trabajo a un sin fin de personas que han permitido que todo se pudiera realizar. Además, también quiero agradecer especialmente a Amparito María mi madre, quien me soporto en las locuras constantes.

A la maestra Liliana Sofía, que en momentos de oscuridad pudo sacar un brillo latente.

“Si el mar ya te conoce, para qué quieres ser famoso”-

Alcolirykoz

### **Dedicatoria**

A todos, a mi madre, y a esos jóvenes que pueden hacer que se logre algo.

### **Resumen**

El siguiente trabajo, presenta la investigación realizada sobre las diferentes experiencias etnoeducativas documentadas en colegios oficiales de la ciudad de Bogotá con el fin de visibilizar e identificar los retos, alcances y logros en los que actualmente se encuentran los proyectos de etnoeducación de las comunidades étnicas afrodescendientes, indígenas y rom de la ciudad. Se identificaron dos características 1. El reducido contenido de experiencias etnoeducativas disponibles para consulta en línea sobre etnoeducación de las comunidades étnicas ya mencionadas, especialmente la rom; y 2. La importancia de vincular, en la construcción de escenarios etnoeducativos, a otras disciplinas del conocimiento tradicional con el fin de crear planes curriculares desde la diversidad cultural para las realidades de los grupos étnicos en Bogotá.

### **Palabras claves**

Etnoeducación, experiencias etnoeducativas y diversidad cultural.

### **Abstract**

The following work allows the reader to observe the research carried out on different ethno-educational experiences documented in official schools in Bogotá city in order to make visible and identify the challenges, scope and achievements in which afro-descendant, indigenous and rom ethnic communities' ethno-educational projects of Bogotá are currently going through. Two characteristics were identified: 1. The reduced content of ethno-educational experiences available for online consultation on ethno-education of the aforementioned ethnic communities, especially the Roma; and 2. The importance of incorporating in the construction of ethno-educational scenarios other disciplines of traditional knowledge in order to create curricular plans based on cultural diversity for the realities of ethnic groups in Bogotá.

### **Keywords**

Ethnoeducation, ethnoeducational experiences and cultural diversity.

**Tabla de Contenido**

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción .....	8
Capítulo I Presentación del problema.....	9
Planteamiento del problema.....	9
Justificación.....	9
Objetivos .....	11
Objetivo general .....	11
Objetivos específicos.....	11
Antecedentes .....	12
Pertinencia.....	17
Capítulo II Referentes teóricos .....	19
Capítulo III Aspectos metodológicos.....	38
Capítulo IV Resultados .....	41
Capítulo V Discusión de los resultados .....	47
Capítulo VI Conclusiones.....	50
Referencias.....	54
Anexos .....	59

### Lista de Tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Explicación respecto a etnografía y etnología</i> .....	20
<b>Tabla 2.</b> <i>Profundización de acuerdo a la identidad cultural</i> .....	33

### Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Vertebración de la etnoeducación adaptada de Hernández (2014)</i> .....	19
<b>Figura 2.</b> <i>Gráfico relacionado con la diversidad cultural en términos generales aplicable en la sociedad colombiana</i> .....	30
<b>Figura 3.</b> <i>Explicación de identidad cultural</i> .....	32
<b>Figura 4.</b> <i>Fases metodológicas del proyecto de investigación</i> .....	38

### Lista de anexos

<b>Anexo 1.</b> Tabla de proyectos etnoeducativos de la comunidad afrodescendientes. ....	59
<b>Anexo 2.</b> Tabla de proyectos etnoeducativos de las comunidades indígenas en la ciudad de Bogotá. ....	61
<b>Anexo 3.</b> Tabla de proyectos etnoeducativos de la comunidad rom en Bogotá. ....	65

## **Introducción**

La Constitución Nacional de Colombia, reconoce como grupos étnicos a los pueblos afrodescendientes, indígenas y rom que por medio de características propias y autóctonas son poseedoras de conocimiento propio y tradiciones culturales que permiten comprender la diversidad cultural dentro del territorio colombiano. Este fenómeno, ha traído consigo la formulación de sistemas educativos que comprendan las necesidades de los pueblos y que permita la preservación de los saberes y conocimientos. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional en la Ley General de Educación, establece la idea de crear una política etnoeducativa que busque visibilizar, reivindicar y preservar los conocimientos y saberes de los pueblos étnicos. Esto ha producido que en las escuelas oficiales a las que llega a vincularse población étnica en Bogotá se establezcan proyectos que cumplan las necesidades que brinden posibilidades de ampliación en calidad educativa basada en la interculturalidad y la diferencia.

Es así como este proyecto investigativo busca indagar sobre el fenómeno actual en el que se encuentra la etnoeducación con respecto a las comunidades que participan en el proceso constructivo de crear espacios diversos y de reconocimiento. Para ello, se buscaron datos presentados públicamente que permitieron realizar el estudio etnoeducativo con el fin de observar las características en los avances, retos y logros por los que han ido atravesando las comunidades, de modo que también reconoce las experiencias en cuanto a los procesos de etnoeducación y como se procede desde los diálogos entre culturas, las herencias culturales y la diversidad.

En definitiva, se encontrará en el documento el planteamiento de una pregunta investigativa que permita consultar en la etnoeducación la respuesta. Además, se plantea el proyecto desde la identidad cultural, el buen vivir y la diversidad cultural. Finalmente se presentan los resultados obtenidos, los análisis de acuerdo con los resultados y finalmente las conclusiones sobre estado actual de la etnoeducación en los colegios oficiales de Bogotá.



## Capítulo I Presentación del problema

### Planteamiento del problema

El presente trabajo de grado surge de la necesidad de visualizar y consultar las experiencias de etnoeducación que han venido presentándose en la ciudad de Bogotá como referencia de las políticas etnoeducativas que buscan incluir en la educación tradicional los saberes de las comunidades étnicas. Por esta razón, surge la pregunta *¿Cómo los proyectos etnoeducativos en la ciudad de Bogotá han ido construyéndose en la actualidad, cómo se han evidenciado y difundido?* A lo largo del texto se abordan los hallazgos sobre los retos, alcances y logros a los que ha venido viviendo la educación en los grupos étnicos con respecto a las experiencias y las fuentes que han brindado la información con relación al tema etnoeducativo.

### Justificación

Para efectos de este trabajo, se establece la pertinencia con la cual se aprovechará la realización de la investigación de experiencias en el ámbito de lo etnoeducativo. Vista como recurso para hablar de integración y las expectativas de los grupos étnicos, por medio de la realización de proyectos de educación consensuada entre las comunidades con el Estado. Ayudando, en el pleno desarrollo de estrategias diversas para la permanencia cultural de las comunidades que habitan la ciudad de Bogotá con miras a realizar planes etnoeducativos con fines de lograr la socialización, la afinidad en los procesos de identidad, el adecuado uso de la naturaleza y la preservación de la diversidad lingüística en Colombia y a su vez comprender las prácticas comunitarias desde la organización estructural de la educación étnica

Para ello, en primer lugar, se ha establecido una conversación entre *las ciencias sociales y la etnoeducación* con el fin de entender y comprender la importancia de investigar sobre el presente tema; en segundo lugar, se establece la conexión entre *los programas académicos y la etnoeducación* proyectando las diferentes formas sobre cómo se puede aprovechar el presente manejo de datos etnoeducativos; en tercer lugar, se presenta a *la escuela y la etnoeducación* como forma para entender los aportes que se le podrán hacer tras el análisis del trabajo de grado; y

finalmente, se abre un panorama en el que se expliquen las razones contextuales por las que se atraviesa en la construcción del documento.

- ***Las ciencias sociales y la etnoeducación.***

La etnoeducación en la actualidad, es un tema que ha venido tomando fuerza en términos académicos, comparativamente hablando. En la ciudad de Bogotá respecto de otros territorios del territorio nacional, el proceso ha sido lento y/o poco visibilizado. La pertinencia de este trabajo apunta hacia la necesidad que tiene para las Ciencias Sociales el mostrar cómo ha sido el proceso de aceptación, reconocimiento y reivindicación de los grupos étnicos en el marco etnoeducativo dentro del contexto escolar tradicional de la ciudad, ya que es de vital importancia mostrar las interpretaciones de la otredad en la construcción de esta temática en las instituciones educativas oficiales.

- ***Programas académicos y la etnoeducación***

El trabajo busca aportar a los procesos y espacios académicos que se han venido dando dentro de los programas ofrecidos por la universidad, especialmente a través de las electivas disciplinares como la asignatura “etnoeducación” del programa de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño. Se quiere brindar con el presente trabajo, el conocimiento de diferentes experiencias etnoeducativas en instituciones educativas oficiales de Bogotá

- ***La escuela y la etnoeducación***

A nivel institucional y escolar, el trabajo ofrece algunas miradas sobre las experiencias etnoeducativas en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá, el trabajo se apoya no solamente en el cómo se articula la mejora y modificación de planes curriculares, sino de las diferentes narrativas respecto del tema. Adicionalmente, se deja abierta la posibilidad o posibilidades y oportunidades para que desde las instituciones educativas oficiales se puedan ampliar los diálogos sobre los conceptos de diversidad cultural, identidad cultural y sobre todo en la estructuración de la tolerancia hacia y desde lo diferente o lo diverso. Se hace una invitación a nuevas interacciones, entendimiento e interés por parte del estudiantado hacia la preservación de la cultura y los saberes de los grupos étnicos; así como la aplicación real y activa de la política nacional etnoeducativa en las instituciones educativas.

Finalmente, teniendo en cuenta el contexto sanitario mundialmente vivido a través de la pandemia generada por el COVID 19 en el que se construye el presente trabajo, es necesario hacer

unas acotaciones: La búsqueda de información se hizo únicamente a través de medios digitales y plataformas oficiales (tanto gubernamentales como no gubernamentales). En segundo lugar, los datos no estuvieron referenciados por entrevistas de campo, ya que, por motivos de seguridad vital, la conexión hacia los lugares fue escasa y no permitió un acercamiento personal. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, los datos han sido tomados de fuentes certificadas y permiten que puedan corroborarse y no haya espacio para especulaciones respecto de la etnoeducación.

## **Objetivos**

### *Objetivo general*

Identificar los avances y retos de la etnoeducación en las instituciones educativas oficiales en la ciudad de Bogotá basándose en la consulta e interpretación de las experiencias obtenidas en la actualidad y centrándose en lo establecido en la normativa y el aporte de los grupos étnicos.

### *Objetivos específicos*

1. Indagar sobre el proceso de experiencias etnoeducativas evidenciando los posibles avances, retos y alcances logrados en los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá.
2. Identificar las fuentes bibliográficas en las que se evidencia las experiencias de etnoeducación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en Bogotá de los colegios oficiales.
3. Describir los ejes transversales etnoeducativos y su vinculación en el proceso formativo tradicional en las instituciones educativas oficiales en Bogotá.

## Antecedentes

La situación actual sobre proyectos etnoeducativos a lo largo del territorio nacional, ha ido consolidándose a partir de la Ley General de Educación como recurso para el reconocimiento y la reivindicación de las tradiciones culturales, saberes autóctonos y lenguas maternas de los grupos étnicos afrodescendientes, indígenas y rom. En este sentido, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) define y entiende a los grupos étnicos como grupos, pueblos o comunidades dentro de la nacionalidad, poseedoras de características propias y autóctonas, tradiciones culturales y lenguas maternas, que amparados en la Constitución Nacional de Colombia de 1991 hacen parte del patrimonio de la nación en torno a la diversidad y lo cultural del país. En este sentido, la Ley de Educación incluyó el proyecto de etnoeducación con miras a la disminución de la discriminación y el aislamiento de los grupos étnicos con el propósito de brindar la atención educativa a las poblaciones vulnerables y conseguir un contexto de equidad bajo el reconocimiento y la diversidad.

Es así como las comunidades indígenas, afrodescendientes y rom aportan y comparten sus cosmovisiones, sus concepciones de proyecto de vida y sus miras hacia el futuro; entendiendo que se encuentran ligadas al territorio, a la identidad y la interculturalidad.

En este sentido, y con respecto al significado que otorga el Ministerio de Educación Nacional en la Ley 115 de 1994 con relación a la etnoeducación, se propone el siguiente proyecto de grado que busca saber sobre las experiencias obtenidas en el marco de la etnoeducación en la ciudad de Bogotá, puesto que las narrativas sobre el tema han sido situadas en otras ciudades, departamentos y municipios, dejando a un lado las experiencias de las instituciones que en la ciudad de Bogotá se han ido trabajando y que a su vez, ofrece un panorama desconocido respecto de cómo han sido sus retos, logros y problemáticas frente a la etnoeducación; así como también, su propuesta ante el ministerio y los grupos étnicos para la elaboración y aplicación de los planes curriculares que abarquen las necesidades de los mismos.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en su censo poblacional realizado en el 2018, en la ciudad de Bogotá se registra 66.934 personas auto reconocidas con los grupos étnicos afrocolombianos, mulatos, raizales y palenqueros. Registrando una población de 603 personas pertenecientes al grupo étnico rom y una población de 19.663 auto reconocida como población indígena pertenecientes a distintas comunidades indígenas, trayendo

consigo el proceso de investigación respecto de la educación que reciben los grupos étnicos en el marco etnoeducativo y lo establecido en la ley general de educación nacional para la gestación de educación integral con y para los grupos étnicos y los no pertenecientes a ninguna comunidad étnica.

En Colombia se ha venido usando el término de etnoeducación desde el siglo pasado con el fin de establecer, mediante normativas y entidades, una educación de carácter intercultural para todos los colombianos; puesto que, por medio de la necesidad de integrar a cada uno, se ha optado por entender la diversidad cultural que posee la nación. Así, el Ministerio de Educación Nacional en su artículo *etnoeducación una política para la diversidad* nombra concretamente cómo, para qué y por qué se aborda el tema etnoeducativo y cuál es el horizonte formativo, puesto que “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 nuestra nación” (MEN, 2001, párr. 2). Con lo anterior, se hace referencia a la necesidad de establecer interacciones con las diversas comunidades étnicas del país y así mismo, se reconozca el carácter intercultural.

Por esta razón, proyectos etnoeducativos a lo largo del territorio nacional han creado lazos de diálogo entre la educación tradicional y las comunidades étnicas permitiendo interactuar y establecer las necesidades y las aspiraciones por las cuales se construye un panorama de interculturalidad en la enseñanza.

En cuanto al reconocimiento de los grupos étnicos, la etnoeducación, ha tenido varios momentos que permiten observar las modificaciones y las distintas fases por las que ha venido atravesando, es así como Fabio García en su artículo *la etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas* lo plantea.

El concepto se trajo a Colombia en 1984, cuando en el Ministerio de Educación Nacional se creó el grupo de Etnoeducación. Pero este grupo era solo para los pueblos indígenas, con la misión de preservar sus lenguas (...) Fue hasta la constitución de 1991 que los afrocolombianos fueron reconocidos como grupo étnico (García, 2017, p. 10)

Aquí, se evidencia claramente que las definiciones sobre comunidades étnicas han ido tomando un referente respecto de la identidad cultural, la lingüística y los saberes de cada grupo étnico, presentando interacciones entre la escuela y sus entornos, se evidencia a la etnoeducación no como particular de un solo grupo étnico, sino que por el contrario, como fuente para hablar de distintos grupos étnicos.

Aunque, el autor centra su mirada en el estudio de la etnoeducación en los grupos étnicos afrocolombianos y los limitantes que posee, ya sea a nivel de infraestructura o de consolidación de mallas curriculares que permitan ver la etnoeducación en zonas del territorio colombiano.

No obstante, en el estudio sobre la etnoeducación en las comunidades afrodescendientes se hacen visibles las diferentes fases por las que ha tenido que irse modificando; es decir, pasar de una invisibilidad –en primer momento- como grupo étnico, a una adaptación de formas de etnoeducación indígena y terminando en precaria observación por parte de MEN hacia lo que corresponde la etnoeducación afrodescendiente.

Es notable como la etnoeducación en Colombia tiene otros momentos que permiten entender el tránsito que ha venido adquiriendo desde su uso como concepto hasta su implementación en las instituciones educativas, puesto que como se indicó, la etnoeducación como concepto empieza a construirse en México, basados en la preservación de las comunidades indígenas de aquel territorio y enfocados en la construcción colectiva que permite de alguna forma descolonizar la cultura sin salirse de la estructura dominante y proponer interacciones para promover la cultura propia.

Años después, el concepto llega a Colombia a finales siglo XX y desde allí empieza su tránsito hacia la construcción de mejoras en las normativas para una educación de comunidades étnicas que permita conservar las tradiciones culturales, preservar las lenguas ancestrales e interactuar entre grupo étnico y la sociedad y viceversa.

Para entender los pasos que ha tenido la educación para las comunidades étnicas del país se tiene en cuenta el texto *logros y retos de la etnoeducación en Colombia* de Triviño y Palechor (2006), quienes logran explicar de manera global cómo se ha venido trabajando en distintas fases la etnoeducación, la formación de maestros y las normativas con las que se sostiene el proyecto. En este sentido, los autores empiezan describiendo el contexto en el cual se enmarca la etnoeducación en Colombia, ya que durante la década del 70 y 80 se le da surgimiento a varias organizaciones indígenas que en gran medida pedían al Estado una garantía para la preservación de los saberes, las formas culturales, las lenguas ancestrales, así como también, el reconocimiento y la reivindicación.

Bajo esta estructura contextual el Estado de Colombia responde con la aparición del decreto 088 de 1976 que daba respuesta a la necesidad de brindarle a “las comunidades indígenas a recibir

educación acorde con sus culturas” (Triviño y Palechor, 2006, p. 149) y que luego fue especificando en el año 1978 con el decreto 1142 en cuanto al “derecho a la educación de la lengua materna y de acuerdo con las características culturales” (ibid., 2006, p. 149) tras este primer momento, se da pie a la capacitación de maestros que hicieran el proceso de enseñanza, centrándose en la idoneidad y el bilingüismo.

De la misma forma, en el año 1985 se celebra la primera conferencia de etnoeducación en Colombia que permite reunir a la recién creada Organización Nacional de Indígena de Colombia –ONIC- y el Ministerio de Educación Nacional –MEN- aunque un año antes, se establece como complemento a las anteriores normativas la resolución 3454 de 1984 donde se propone “lineamientos de Educación Indígena nacional bajo el enfoque definido como etnodesarrollo y su componente educativo denominado etnoeducación” (ibid., 2006, p. 150). Para el año 1993, luego de la reforma constitucional de 1991 donde el Estado reconoce las diversidades lingüísticas y culturales del país, se modifican otros artículos en pro de fortalecer los procesos de bilingüismo y herencia cultural; se lanza la Ley 70 que “ofrece los mecanismos de protección y desarrollo de los derechos de los afrocolombianos, incluida la educación. Da origen a la creación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos” (ibid., 2006, p. 151)

Finalmente, en 1994 con la Ley General de Educación, el MEN define la etnoeducación para los grupos afrocolombianos, rom y raizales; es decir, se incluye la promulgación general de la educación para los grupos étnicos; y que en un año después, con el decreto 804 se reglamenta la definición del concepto etnoeducativo y se permite ver los principios, la formación de etnoeducadores, las líneas curriculares y los temas de administración de acuerdo con las necesidades de cada comunidad étnica.

Por consiguiente, se puede evidenciar en primer momento “la etnoeducación, que pasó de ser concepto y práctica excluyente (solo para indígenas) a ser incluyente; los afrocolombianos y los rom están siendo cubiertos por esta modalidad educativa” (ibid., 2006, p. 152) dejando claramente visible la formulación de planes curriculares y la modificación normativa sobre lo conocido como grupo étnico.

Adicionalmente, la integración incluyente de otras comunidades étnicas apoya de manera general el establecimiento de medidas para la formación de formadores que permitan cubrir las necesidades de las comunidades y así mismo, invita a la creación de programas universitarios que

vayan vinculados a la realidad del territorio y a las necesidades del mundo actual; así como también, a los objetivos centrales de los grupos étnicos.

En el plano práctico, la etnoeducación ha tenido tanto fortalezas como momentos de debilidad, ya que una implementación en el plano de lo conceptual implica más allá que una construcción de lineamientos, implica una serie de recursos materiales, es decir, una infraestructura escolar, una serie de conversación entre los grupos étnicos y la sociedad para la construcción de mallas que cumplan abiertamente las directrices del proyecto de etnoeducación tanto en la ciudad de Bogotá como en las zonas periféricas u otras ciudades.

Es por eso que de alguna forma en el texto *Levantando la voz* “Por lo tanto, el gobierno nacional se encarga de organizar mesas de trabajo en diversas regiones del país con el fin de consolidar una política sobre etnoeducación, en las mesas de trabajo expresan sus inquietudes, necesidades y carencias que tenía la educación en sus territorios” (Ayala, 2018, p. 11) y lo que deja consigo es el planteamiento de ciertas perspectivas unidas a la intervención de los proyectos etnoeducativos pertinentes dentro de un territorio específico y con su claro referente que es el plano presupuestal con el fin de garantizar la educación en los distintos territorios. Por esta razón, una de las dificultades que ha venido presentando el desarrollo de la propuesta es lo correspondiente a la destinación de recursos que permita el desenvolvimiento de la educación para los grupos étnicos.

En el mismo sentido, las experiencias que han venido consagrándose, han establecido vínculos con las entidades formales bajo la lógica de la diversidad en las ciudades. Los proyectos dialogantes entre las comunidades étnicas y las escuelas, para fortalecer los escenarios de formación donde tanto los principios culturales de las comunidades como los saberes ancestrales establecen la base que permita la educación a los niños amparándose en el respeto y las reivindicaciones culturales y étnicas diversas.

Es por eso que, en el año 2009 bajo el acuerdo No. 359 emitido por el Concejo de Bogotá, se lanzó un proyecto que hiciera posible integrar la etnoeducación con las comunidades étnicas que residían en la ciudad de Bogotá y que como se explica en el capítulo 5 del libro *Experiencias de educación indígena en Colombia* “algunos estamentos oficiales de Bogotá D.C. han promovido una serie de propuestas orientadas a definir políticas y programas bajo una perspectiva diferencial, con el ánimo de dar respuesta a la demanda del contexto social” (Delgadillo et al., 2013, p. 148) y que con el respaldo de la Secretaría Distrital de Integración Social se crea los Jardines Infantiles



Indígenas que hacen parte del constructo pedagógico que fortalezca las miras diferenciales de los grupos étnicos e incluya la elaboración de los lineamientos pedagógicos teniendo como referencia enlazar los conocimientos ancestrales, la interculturalidad y los escenarios de formación.

### **Pertinencia**

Este trabajo aborda una temática que si bien no es nueva, sí lo es en cuanto a su origen oficial o como parte de la estructura de los contenidos educativos en Colombia, es un avance importante especialmente para los licenciados de Ciencias Sociales, sin descartar los múltiples aportes de las diversas áreas del conocimiento, que así mismo permite a futuro la presentación de otros trabajos vinculados a la etnoeducación, ya sea como la creación de unidades didácticas que permitan la transformación y visibilización de los grupos étnicos afrodescendientes, indígenas y rom; así como también ayude a la inclusión de componentes etnoeducativos en los colegios oficiales de Bogotá basados en miradas que permitan identificar la diversidad en todos los colombianos, sin caer en la segregación. Sobre todo, esto permite un punto de partida con el fin de ofrecer continuidad no solo a la temática, sino también a procesos de inclusión y visibilización de comunidades que se encuentran oficialmente reconocidas como grupos étnicos, tanto por la Constitución colombiana como por la legislación educativa nacional, es una invitación a conocer y en muchos casos a reconocer especificidades culturales, legados ancestrales y conocimientos inherentes de cada uno de estos grupos, es necesario e interesante abordar esta temática como ya viene haciéndose desde la facultad de educación, en el programa de Ciencias Sociales en el proceso formativo como docentes de la licenciatura, donde se exploran nuevos espacios de atención y estudio.

La temática etnoeducativa debe continuar abordándose desde diferentes ópticas, con sentido académico, es decir, es una oportunidad para ampliar la generación de análisis y resultados, generar nuevos textos sobre el tema, puesto que al día de hoy la oferta bibliográfica escrita es reducida en cuanto a temas pedagógicos etnoeducativos en Bogotá.

La facultad de Educación, y la licenciatura de Ciencias Sociales cuenta con la existencia del grupo “Conciencia” categorizado por Minciencias, toma referencias respecto de los temas educativos en el contexto colombiano y que claramente responde a las necesidades, de la sociedad

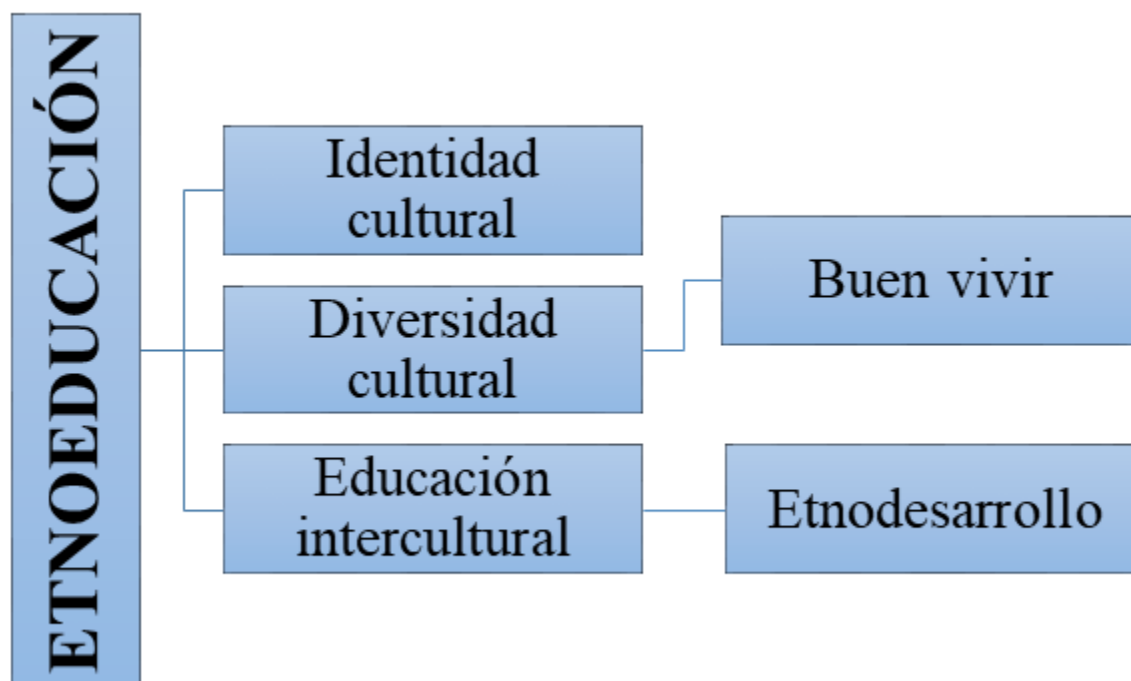
y la educación. Además, invita a una constante interacción entre el procesamiento, análisis y las discusiones en el área de la política vinculado a las investigaciones en las Ciencias Sociales que constantemente busca aportar, así como desarrollar soluciones a las problemáticas sociales desde el plano de la pedagogía, la teoría de educación, la didáctica, etc.

Cabe destacar que lo anterior, enmarca también objetivos institucionales, bajo la línea de investigación en la “enseñanza para el desarrollo sostenible” que de gran forma planea promover desde lo práctico y lo teórico-conceptual un conjunto de metodologías, bases teóricas y conceptuales de cara a la presentación de debates relacionados y expuestos en la “Declaración Incheon” que se entiende como la educación para el 2030 que permita “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 3) Adicionalmente, también articulado a la proyección a futuro de ser fuente internacional investigativa de las Naciones Unidas; y en igual manera, que permita la presentación a través de seminarios y publicaciones basado en la elaboración de propuestas en cuanto a los avances en la educación para el desarrollo sostenible y políticas integrales educativas.

## Capítulo II Referentes teóricos

La acomodación de las categorías y subcategorías que se expresa a continuación, corresponden a la construcción esquemática que busca articular desde lo global a lo particular otorgando una organización de conceptos y referentes respecto del tema que se desarrolla. En este sentido, la propuesta de “vertebración” sugerido por Hernández-Sampieri (2014) ayuda al desarrollo del plano estructural y da cumplimiento a las consultas de experiencias etnoeducativas. Ver (Figura 1).

**Figura 1** *Vertebración de la etnoeducación adaptada de Hernández-Sampieri (2014)*



*Nota.* Elaboración propia adaptada de Hernández-Sampieri (2014)

Para efectos del desarrollo de las siguientes categorías en el presente apartado, se debe tener en cuenta que estas se describen de forma continua con el fin de mantener el carácter jerárquico que complementan la una con las otras. Sin embargo, antes del desarrollo de las categorías y subcategorías, es necesario realizar un panorama respecto al surgimiento del concepto de etnoeducación vista desde las fuentes que permiten entender el origen conceptual. Por esta

razón, se plantea mediante la siguiente tabla, la explicación de la etnografía y etnología como fundamento para hablar de cómo se apoya desde el trabajo antropológico los conceptos de grupos étnicos y posteriormente, la etnoeducación.

Para empezar, es necesario partir de las preguntas ¿cómo se entiende la etnografía? y ¿hacia qué apunta la etnología? ya que, de esta manera, se logra determinar en cómo se observa la construcción del otro con relación a sus tradiciones, lenguas maternas, identidades colectivas y patrimonios culturales.

**Tabla 1** *Explicación respecto a etnografía y etnología*

Etnografía	Etnología
<p>Según Pujadas (2010) la etnografía presenta dos interpretaciones. La primera se entiende como <i>producto</i>, en el cual se centra la recolección de información, interpretación de los datos y con base en postulados teóricos, paradigmas y las evidencias empíricas. Por otro lado, la segunda interpretación corresponde a <i>proceso</i> se determina por medio de los alcances con los que se genera conocimiento del tema estudiado y está unido a un contexto sociocultural y situado en el tiempo (una época determinada). De manera tal, se entiende que la etnografía es tanto un proceso como un producto, que garantiza el estudio sociocultural de una realidad en particular vista desde lo histórico, lo demográfico, lo político, lo económico y las tradiciones culturales. Adicionalmente, dentro de lo explicado, se identifica las unidades de análisis que en gran</p>	<p>Desde el diccionario de la Real Academia Española, la etnología es “Ciencia que estudia comparativamente los orígenes y expresiones de la cultura de los pueblos, a partir de datos proporcionados (...)” (s.f., definición 1.) Es así como la etnología hace parte del estudio de las características de una cultura, desde sus significados internos (espirituales) como lo material (el manejo de recursos que le permitan desenvolverse y establecer un rasgo cultural) con relación a lo simbólico de lo particular de la cultura o como se expresa en Escuela Nacional de Antropología e Historia de México “cuerpo de conocimientos, coherentes y sistematizados (...) como un elemento fundamental fue la observación directa de los rasgos esenciales de la cultura (...) lo que implica la convivencia con los pueblos”</p>

medida están unificadas con “unas coordenadas espaciotemporales que permite interpretar esa unidad en el marco de un sistema más amplio” (Pujadas, 2010, p. 19). Ahora bien, la etnografía también puede ser entendida como método de la antropología, y que desde la etimología expresa “como estudio de las etnias y significa el análisis de modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción” (Nolla, 1997, p. 26). Desde luego, la realización de la etnografía está relacionada con la inmersión en el contexto social-cultural, donde es necesario una aceptación por parte del grupo a estudiar; puesto que, no puede ser una simple mirada externa de las situaciones. Así mismo, es necesario comprender la corriente Latinoamérica a la etnografía entendida desde la mejora en “la identificación de problemas educativos, y no como generación de alternativas y promoción de la participación social” (ibid., 1997, p. 29) en otras palabras, la etnología en Latinoamérica es con fines de conocer los problemas educativos, las situaciones de desconocimiento cultural, el conocimiento real adquirido y la reivindicación de los pueblos étnicos que se encuentran a lo largo de los territorios.

(2016, párr. 2). Así, como desde la construcción de la diversidad cultural, la etnología logra entablar conexiones en los estudios de los significados, símbolos y características propias de los grupos en general.

En otro sentido, se busca entender la cultura del otro, abandonando la cultura propia del mismo “-abstraerse de sus referencias habituales-” (Augé y Hopenhayn, s.f, párr. 1), sin entrar en la otra cultura y bajo reglas que permitan estudiar los aspectos culturales y que de esta manera permitan establecer preguntas iguales en distintas culturas; para de esta manera, determinar las diferencias y hacer las comparaciones respecto a las culturas.

En definitiva, la etnología se encarga de los aspectos culturales de las culturas, eliminando las estructuras previas en las que se encuentra el sujeto, para de esta manera encontrar rasgos que le permitan formular preguntas y obtener datos científicos que permitan establecer contraste entre culturas y plantearse desde la diversidad cultural de los grupos humanos.

*Nota.* Elaboración propia con relación a la etnografía y etnología.

Con lo anterior, se aprecia que el concepto etnoeducativo que relacionado con la etnografía y la etnología permiten realizar estudios a los grupos humanos desde el plano de inmersión socio-

cultural, hasta el estudio sin preconceptos que permite construir raíces en la reivindicación, la preservación y el reconocimiento de la multiculturalidad y lo pluriétnico en la cual Colombia ha venido trabajando desde los últimos años.

la etnografía les permitió entrar en la escuela para conocerla y comprenderla (...) casi todos los que iniciamos estudios etnográficos en la región, teníamos experiencia directa en proyectos de educación popular. (Nolla, 1997, p. 30)

Esto con el objetivo de protagonizar y armar estructuras entre lo escolar y las realidades de las comunidades afrocolombianas, indígenas y rom del país. Permitiendo una transformación en el paradigma escolar, los planes curriculares y así mismo, establecer procesos donde se concientice a la sociedad en la diversidad, por medio de las vivencias y las experiencias de cada sujeto con sus cosmovisiones o realidades.

Así pues, los procesos formativos han vinculado a la especie humana en un constante aprendizaje entre el entorno y la sociedad, permitiendo el desarrollo cotidiano de sus capacidades, la transmisión de los saberes, y la estrecha vinculación entre las necesidades propias y las colectivas, que sin dudar, no van totalmente articuladas a una educación formal, puesto que los procesos de enseñanza pueden verse permeados por múltiples contextos de los que el ser humano se rodea, y que le permiten su interacción con los otros. Es así como dentro del mismo contexto, el ser humano desarrolla conexiones, expresiones y símbolos que le permiten la creciente comunicación e irrefutablemente crea una realidad que más adelante irá afianzando con vínculos para desarrollar procesos de consciencia.

Esto permite, la construcción de cosmovisiones o en su lugar una única cosmovisión ligada a la cultura del sujeto y que según Artunduaga (1997) esto genera “experiencias culturales” que están sujetas al hecho étnico o cultural por lo que permite que, a través de un legado histórico, lingüístico y de creencias el sujeto se acerque inmediatamente a la “conciencia cultural”, trayendo consigo la interacción entre el ser humano y lo social.

No obstante, esta construcción de realidad (cosmovisión) está unida a la necesidad de la especie por educarse respecto de su contexto histórico moldeado por medio de las enseñanzas no formales, pero en sí mismas, simbólicas. Es aquí donde el rol de la educación formal, es de gran

importancia para promover la construcción de conocimientos y saberes y en lo cual se refleja que la etnoeducación,

corresponde a procesos endógenos de formación y socialización, de acuerdo a las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantice la interiorización del ascendiente cultural que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad (Artunduaga, 1997, p. 36-37).

Por consiguiente, la cultura empieza su construcción e interacción con otras culturas propiciando de manera amplia el reconocimiento, la organización y la relación con su entorno, desenlazando en particular la “riqueza” de sí misma. De esta forma, la creación de características y símbolos propios permite que el hombre le dé lugar a la categorización de su entorno, lo que lleva a mantener los saberes en constante dinámica.

De esta forma, la etnoeducación empieza a tener sentido en los grupos étnicos, que, entendido de múltiples formas, no representa una unidireccionalidad con respecto a lo étnico, sino que también integra la sociedad tradicional, ya sea por medio de las escasas representaciones artísticas, lingüísticas y simbólicas que incluye conocer las diversidades para la construcción de identidad. Además, establece y amplía el panorama de conocer y comprender cómo funcionan los grupos sociales con los que diariamente se convive pero que de alguna forma no se posee un acercamiento en concreto.

Aunque, por otro lado, hay que reconocer que el contacto cultural entre culturas (dominantes y subordinadas) ha ido debilitando los rasgos culturales y tradicionales propios; y de esta forma, el recurso etnoeducativo se presenta como una intencionalidad o hazaña en el proceso constructivo de educación a los grupos étnicos y hace que haya lazos entre la preservación ancestral y las sociedades no étnicas, para el desarrollo nuevos conocimientos. Todo esto conlleva a la caracterización de la etnoeducación como “proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores en el desarrollo de habilidades y destrezas” (Zepeda et al., 2014, p. 274) que anudado a la educación formal y no formal intenta brindar formas para socializar de manera “armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión intercultural” (ibid., 2014, p. 275) Acoplado que puede presentar que la educación construya o

reconstruya el proyecto de vida tanto social como cultural de acuerdo con sus necesidades, elementos propios y aspiraciones.

Notablemente, la etnoeducación adquiere sus componentes para la elaboración de propuestas educacionales por medio de la cosmovisión e invita a la concertación entre la identidad propia, los lineamientos del currículo y la continua transformación dialogante entre la sociedad dominante y los saberes y lenguas ancestrales, estableciendo continuas retroalimentaciones que permitan el directo desarrollo de estructuras de conocimientos y proyectos de vida.

Claramente, todo lo anterior permite interiorizar mínimas formas sobre cómo el concepto de etnoeducación ha venido tomando forma, especialmente por medio de la reivindicación y preservación del pensamiento de lo ancestral, dejando consigo el análisis de *¿Cuáles son los ejes centrales en los que la etnoeducación realiza su conformación estructural?* Puesto que, en el carácter de definición se abordaron las conexiones interculturales, dialogantes y de cosmovisiones, pero no establece una definición completa sobre su estructura como proyecto educativo y social-étnico. Por lo cual, con base en la interculturalidad<sup>1</sup> se abre la posibilidad de observar otros complementos o elementos que le permiten a la etnoeducación ampliar su concepto y su definición.

Es con ello que Luis Artunduaga expresa “La interculturalidad como proceso, y como principio de la etnoeducación y de la democracia, implica tener en cuenta elementos de trascendental importancia” (1997, p. 38) para ello, se construye a través de “el respeto cultural”, “la tolerancia cultural”, “el diálogo cultural” y “el enriquecimiento mutuo” ya que con relación a estos conceptos se crean perspectivas que apoyan a la continua conformación de los procesos de educación en los grupos étnicos. Así mismo, contempla la visualización del otro, buscando la comprensión, el respeto y la alteridad en pro de la gestación armoniosa de proyectos y procesos culturales que apropien y correspondan a los valores que el individuo posee tanto internamente como externamente y responda a las diversas realidades en las que encontrarse.

En este sentido, los anteriores elementos abren espacios y permiten que puedan abordarse otros principios en la etnoeducación, como lo establece Zepeda et al. (2014) a través de “integridad”, “autonomía”, “flexibilidad”, “progresividad” y “solidaridad” (2014) ponen el

---

<sup>1</sup> El concepto interculturalidad se desarrolla más adelante con una clara definición; puesto que, en este momento es importante solamente centrarnos en la definición de etnoeducación y así también observar las relaciones con otros conceptos más.



desarrollo las dinámicas con la que los procesos de educación se van consolidando en el terreno de la construcción constante de acuerdo con los valores culturales de los grupos étnicos. También, genera impactos de concepciones globales que entrelazan la posición armónica entre la sociedad, el territorio y la naturaleza. No obstante, también vincula las experiencias y las vivencias de cada pueblo para el objetivo de mantener la existencia y generar progresivamente investigaciones que le permitan consolidar y desarrollar el reconocimiento.

En esta medida, se afirma sobre la etnoeducación en primera forma, como un acto que permite la continua construcción, reivindicación y recuperación de saberes ancestrales, a través de principios y elementos que le garantiza su pertinencia armoniosa de los grupos étnicos y la sociedad. Que unida a las vivencias de cada pueblo étnico, permite que no se estanque el conocimiento sino se presente el fortalecimiento de la identidad cultural expresada en las particularidades propias de la cultura a través de la configuración de la herencia cultural y los escenarios propios. Abordando no solamente la unanimidad del conocimiento, sino que, por el contrario, estableciendo una interacción entre lo occidental y lo ancestral de cada pueblo étnico como parte para el intercambio cultural.

De esta manera, la consolidación de la etnoeducación, invita a realizar una definición del concepto de la *identidad cultural*, vista desde las distintas culturas que integran la nación y que corresponde a los afrodescendientes, los indígenas y los rom. En este sentido, se explica en qué consiste la vinculación del término en el proceso evolutivo de la educación en las comunidades étnicas. Puesto que, un acercamiento a los intereses y necesidades en la etnoeducación va interconectado con la definición del concepto. Evidentemente, la base del concepto de identidad cultural responde en concordancia con el término cultura, que sin duda ha tenido una variedad de significados a lo largo de la historia, llegando a interpretarse como el conjunto de significados que le permite al ser humano desarrollarse en la vida y que lleva consigo la consigna de las costumbres, creencias, conocimientos, etc. y que es mancomunado al tejido social y el territorio de ser humano (Molano, 2007). Consecuentemente, también permite entenderla como “. . . algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente. La cultura de tiene funciones sociales” (Verhelst, 1994, como se citó en Molano, 2007) estableciendo que más que un conjunto de tradiciones, la cultura expresa diversidad de características dentro de las sociedades y como lo evidencia la UNESCO:

Puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo (2001, párr. 4)

Expresando claramente que la estructura de la cultura no es responsable de una forma en conjunto, sino de lo plural en cuanto a sus códigos, símbolos, tradiciones, lenguas y etc. que, de forma continua, permite que el ser humano realice transformaciones a través de la introspección sobre el lugar y el presente. Abarcando la edificación de nuevos procesos de conocimiento que le permita el avance a nivel social.

Es así como el concepto de identidad cultural, ha ido tomando fuerza no solo desde el plano de la construcción foránea, sino, por el contrario de otros conceptos que desarrolla el interés de sí mismo y que permite una mirada global. La definición del concepto, como lo evidencia Lucia Molano es aquel que:

... encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo (. . .) se alimenta de forma continua de la influencia exterior (2007, p. 73)

Con esto, implica que la identidad cultural está claramente vinculada con una incorporación constante de lo exterior a la misma, así como también, a sus propias concepciones de cosmovisión que le permite establecer comunicaciones sociales, ya sea a través del lenguaje, las prácticas culturales e históricas de un territorio en concreto. Porque desde luego, la identidad cultural es garante y parte del territorio.

Un claro ejemplo, es evidenciado en las zonas barriales, es decir, un joven que crece en el barrio, estudia en la escuela de la localidad, se transporta por las calles del barrio, conoce la tienda, la panadería, el parque, los amigos; interactúa de manera cotidiana con sus pares. Esto hace parte del registro de la construcción de identidad cultural<sup>2</sup>. Además, la identificación de los aspectos de

---

<sup>2</sup> Se explica la definición de la identidad cultural por medio de una consideración cotidiana de un suceso foráneo, ya que de esta manera se posee algunas de las características que permiten entender la definición conceptual. Sin dejar de lado, el aporte que este término le hace a la etnoeducación

la identidad de un grupo étnico, asocia y permite la configuración del patrimonio cultural que se garantiza en los estatutos para la preservación de los saberes y conocimientos ancestrales propios de cada pueblo y que amparados bajo las instituciones no gubernamentales fomentan la preservación.

Esto puede verse en el trabajo de Ruiz (2007) quien permite observar que los derechos a la constitución de identidad cultural están puestos sobre las organizaciones mundiales, ya que ellas acceden a la conceptualización de características de los pueblos en general, relacionados a lo cultural y lo popular de sus comunicaciones y prácticas, que sin duda están acompañadas por el territorio y que en algunos casos es compartido con otros pueblos. No obstante, también referencia la repentina e importante configuración respecto a los temas culturales que es intrínsecamente acompañado del cómo se define y cómo quiere ser reconocido el ser humano, ya sea desde lo individual o lo colectivo, que directamente es adjudicado en el plano digno de la diversidad cultural, ya sea desde la memoria y las acciones que los proyecta (2007) Proponiendo que “Es una representación intersubjetiva que orienta el modo de sentir, comprender y actuar de las personas en el mundo” (Villoro, 2004 como fue citado en Ruiz, 2007) acomodando algunas habilidades blandas en el resplandor de las situaciones de identidad cultural y las expresiones de reconocimiento apoyándose directamente el ya mencionado patrimonio cultural entendido como de carácter valuable o invaluable<sup>3</sup>.

Lo anterior, permite identificar que la identidad cultural hace parte de múltiples expresiones materiales o inmateriales por las cuales un grupo étnico se reconoce hacia otros más, evitando la pérdida de sus tradiciones propias y abordando la conformación de lo heterogéneo dentro de sus estructuras propias. Es decir, la identidad permite ese contacto con otros grupos étnicos y sociales, sin la necesidad de caer en el exterminio cultural. Puesto que este es dinámico y va fluyendo continuamente, ya sea para conservar, re-modificar o reconstruir lo que se considere conveniente en cuanto a sus necesidades. Esto con miras a que no se genere un detenimiento de lo cultural y así aprovechar las interacciones con las otras culturas que le permitan mantenerse en el presente y proyectarse hacia el futuro. Del mismo modo, le garantiza a que la cultura no quede

---

<sup>3</sup> Se entiende el patrimonio cultural invaluable a lo correspondiente con las tradiciones, lenguas, costumbres y que es traspasado de generación en generación permitiendo la conservación de aspectos culturales. Además, se entiende por valuable, aquellos elementos tangibles de la sociedad que hacen establecer significados, es aquello que dentro de una sociedad permite mantener el patrimonio de la cultura.

condenada a la desaparición, el desconocimiento y la debilidad en cuanto a su proyección histórica y cultural.

Con relación, es necesario entender que estas perspectivas garantizan que los pueblos étnicos establezcan procesos dialogantes entre la sociedad y la comunidad, por medio de los derechos de identidad cultural que garantiza la construcción y enseñanza del conocimiento autóctono propio y más aún llevan a la conformación de planes curriculares etnoeducativos que permitan el acceso no solamente del conocimiento tradicional sino la enseñanza de lo autóctono que desde la base del derecho de identidad invita al reconocimiento y la mejora de las competencias con relación a los planes de estudio y que nombrados en Turra et al. (2018) modifican la forma de enseñanza en cuanto al surgimiento de nuevos conceptos que dentro de las ciencias sociales han surgido y que hace de ella no solamente como un ente homogeneizador y único, sino como proceso para garantizar el patrimonio cultural de las comunidades étnicas es por ello que ante el resurgimiento de los grupos étnicos la modificación de planes y programas de estudio debe convertirse en la focalización y desde luego como ente para “la formación identitaria” que hace parte para el fortalecimiento de la identidad cultural y la socialización que permite el avance.

En este sentido, el surgimiento de planes curriculares con base en la etnoeducación se centra en la preservación del conocimiento y a su vez presenta la posibilidad de enseñar por medio de la otredad, la reivindicación, la interculturalidad y la diversidad cultural. Es por ello, que mediante el fortalecimiento de la identidad se permite hablar de otro concepto que le brinda a la etnoeducación un carácter que responde a la necesidad en las que se constituye y por ello es importante mencionar el rol de la **diversidad cultural** que permite sostener el diálogo entre la sociedad de cultura occidental y las grupos étnicos-sociales por medio de compartir los saberes e incluso de brindar la posibilidad de observar el mundo desde no un solo paradigma.

En este sentido, la diversidad cultural, es un concepto tanto particular como general, es decir, contempla la singularidad de cada pueblo étnico o sociedad, pero también implica la aceptación del mismo a carácter de diálogo, los intercambios y las creatividades, en las que se encuentra la sociedad. La UNESCO (2001) lo define concretamente como ese conjunto de originalidad y pluralidad en la que se encuentra un grupo o las sociedades que conforma a la humanidad. De igual forma, estos intercambios culturales permiten el enriquecimiento para los

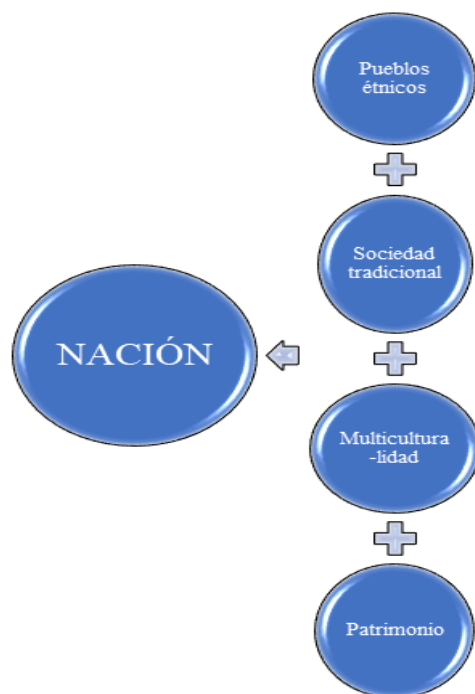
seres humanos y, asimismo, presenta el patrimonio común de toda la población humana y que debe reconocerse y presentarse para las generaciones presentes y futuras.

Por otro lado, permite hablar desde los territorios y realizar el pluralismo cultural que propicia el intercambio de conceptos y símbolos permitiendo el “desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública” (ibid., 2001, p. 281) Es decir, no solamente la diversidad es entender y reconocer lo diferente sino proponer interacciones que permitan la consolidación de nuevos conocimientos.

Por esta razón, en el marco de la etnoeducación, enseñar la diversidad cultural es símbolo de resistencia, reivindicación y propuestas comunes que le permitan a los grupos étnicos y sociales, desarrollar procesos intelectuales, afectivos (desde el punto de vista de la otredad) y espirituales, sin desconocer los pasados históricos de cada grupo en particular. Para ello, también es necesario construirse desde y para la diversidad como punto categórico para mantener los derechos humanos desde lo particular entorno a la pertenencia a las minorías y los pueblos ancestrales. Es así como se hace un acercamiento a los derechos culturales que invitan a potenciar la identidad, las ideas y las libertades de cada ser humano.

Con relación a lo anterior, se percibe de manera directa dos formas de entender la diversidad cultural, la primera que corresponde al *interior de los estados* y la segunda al *exterior de ellos (internacional)*. En otras palabras, es la interacción que recibe entre las otras culturas y dentro de ellas. Para esto, se entiende como un proceso que puede dar paso para hablar del multiculturalismo dentro de las sociedades “Esta aproximación mira a los individuos como poseedores potenciales de identidades múltiples y características culturales heterogéneas (...) que constituyen una nación u otra forma de identidad” (Vargas, 2008, p. 5) trayendo consigo no solamente una sola configuración unánime de las culturas que integran una macro sociedad, sino por el contrario la integración social de todos los grupos étnicos-sociales. Esto puede entenderse por medio del siguiente esquema: (Figura 2.)

**Figura 2** Gráfico relacionado con la diversidad cultural en términos generales aplicable en la sociedad colombiana.



*Nota.* Elaboración propia.

Es así, que la interpretación de la diversidad representa a la Nación como conjunto integral en la cual conviven tanto los pueblos reconocidos como étnicos-sociales (indígenas, rom y afrocolombianos) y la sociedad tradicional. Por lo tanto, también intervienen la creación de la multiculturalidad dentro del territorio y lleva al reconocimiento del patrimonio cultural a nivel nacional. No obstante, en el siguiente párrafo, se observa que las diversidades pueden presentarse a nivel internacional (mantenido las características nombradas, es decir patrimonio cultural, multiculturalidad, sociedad tradicional y pueblos étnicos) haciendo brotar un intercambio cultural a nivel internacional desde las miradas de la diversidad de las culturas.

En este sentido, la diversidad cultural *externa*, representa claramente un equilibrado intercambio cultural entre otras naciones; es decir, puede verse referenciado por el intercambio entre “la cultura y la economía” que le permite establecer conexiones sociales y de mercados como medio para mantener la acción recíproca local y global. Aunque, lo externo, no puede abordarse desde una correlación netamente económica, sino también como mecanismo para establecer acciones mutuas de saberes autóctonos, territorios y tradiciones que posibiliten la preservación y la promoción de las diversidades en las culturas.

Consecuentemente, las relaciones entre lo cultural y lo social están establecidas por relaciones de poder. En otras palabras, una acción entre dominación y subordinación, pero que también recoge un gran interés por compartir desde las experiencias orales y de tradiciones. No obstante, según Molina et al., (2009) el concepto de diversidad cultural ha implicado otros aspectos como los epistemológicos, los políticos y los ontológicos que se hace difícil separarlos y en el campo de la educación debe hacer partidario de la dinamización entre “alteridad-identidad y política” ya que sin este reconocimiento se replicará una homogeneización conceptual de la diversidad cultural y así se retorna a la constante disputa entre un conocimiento válido e inválido, entre lo “salvaje” y lo “civilizado” y pone de costado el reconocimiento del otro e incluso lleva los etnocentrismos que no permiten el diálogo y la apertura intercultural. Y que limitan lo diferente y lo diverso a una universalidad donde no se permite el contacto cultural y se remonta a una teoría del desconocimiento del otro y no se genera aquello que se le denomina “la superación del aislamiento” (ibid., 2009, p. 112) ante la necesidad de hacer apertura ante el otro y de lo otro.

En conclusión, la consolidación de los saberes tanto tradicionales de occidente como los saberes autóctonos, deben estar inmersos en la necesidad de reconocer lo otro, ya sea desde el plano de la reflexión racional o lo no racional, que lleva a establecer que un grupo étnico no surge desde cero sino desde el devenir histórico entre su reflexión, tradición y su puesto como ser humano en el territorio. Además, la estructura de la diversidad cultural en cuanto a la modificación de los planes curriculares no debe estar ligada a una homogeneización sino a la construcción constante de la heterogeneidad entre los legados hegemónicos y el legado cultural e intelectual de cada pueblo y relacionado enteramente con las cosmovisiones del sujeto.

Es con relación a lo anterior, se posibilita hablar de la postura multicultural en las escuelas y en la enseñanza de las ciencias, ya sea como visibilización de temas como:

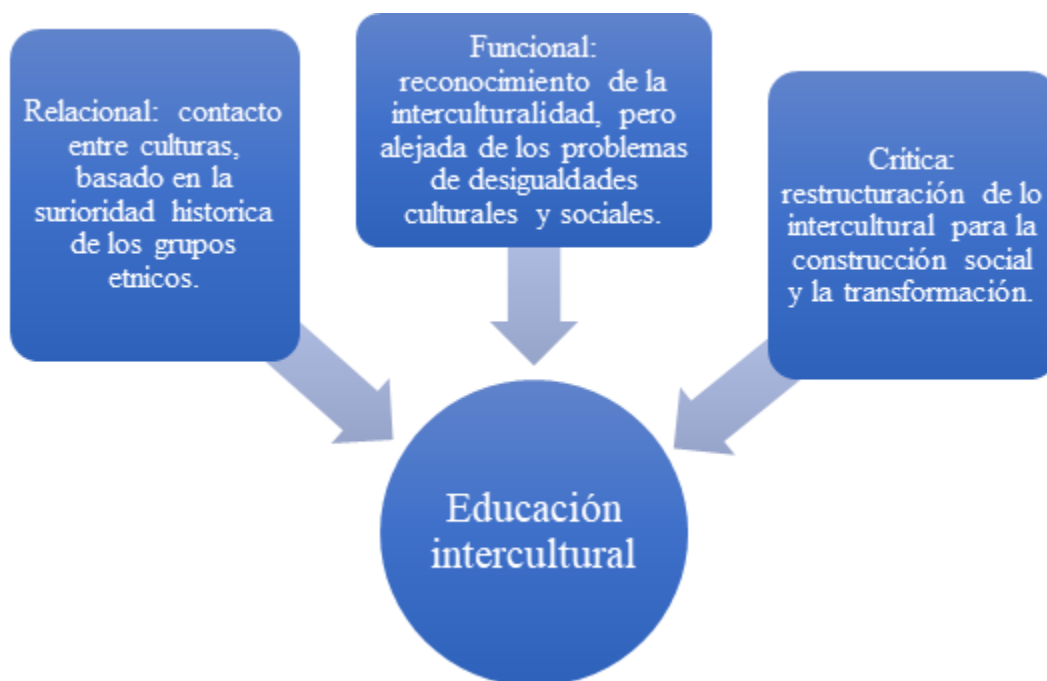
Un conjunto de estrategias para enfrentar la diversidad étnica y cultural del aula, o 2. Propuestas curriculares para aumentar la autoestima de grupos minoritarios que usualmente han sido excluidos o alienados por la ciencia (...) crear conciencia sobre el racismo (y otras formas de discriminación, exclusión y opresión) en la ciencia o la enseñanza de la ciencia. (ibid., 2009, p. 115)

Al mismo tiempo que brinda la posibilidad de crear espacios sistémicos donde el estudiante experimente la diversidad sobre las perspectivas culturales y así mismo desarrolle las categorías

científicas en su contexto local y global acorde a los paradigmas que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si bien, esto comprende la pertinencia de entender la multiculturalidad desde el punto de vista epistemológico y sus disputas dentro del reconocimiento de los saberes ancestrales y el carácter de qué “evalúa” lo que se considera como ciencia. Definitivamente, el concepto de diversidad cultural ha sido expansivo con relación al significado de reconocimiento y reivindicación en los grupos minoritarios y que permite el re-pensar sobre la enseñanza y las competencias en la educación étnica.

De forma simultánea, la diversidad, la identidad cultural y la etnoeducación, coexisten con la educación intercultural que en gran medida es tomado como recurso o método disponible para empezar con la consolidación, la reivindicación y preservación de los saberes ancestrales de cada pueblo. Además, esta hace parte en la educación como el conjunto que permite ser interpretado desde dentro de la sociedad y que asimismo se puede proyectar en el permanente concepto de la descolonización del saber. Es así como Walsh (2009) plantea tres perspectivas que permiten entender la interculturalidad como concepto abordado desde el plano educativo, que en primer lugar es abordado a través del (Figura 3) y que posteriormente se profundiza con la (Tabla 3)

**Figura 3:** *Explicación de identidad cultural*



*Nota.* Elaboración propia, bajo la perspectiva expuesta por Walsh (2009)



De acuerdo con lo anterior, este se puede profundizar con la lectura de la siguiente tabla, respecto al plano relacional, funcional y crítico. Esta, aborda de manera sustancial el manejo en cuanto a lo educativo para la construcción de la educación intercultural que permita entender las diversas aristas en la cual puede estar conformada y argumentada.

**Tabla 2:** *Profundización de acuerdo a la identidad cultural*

<b>Relacional</b>	<b>Funcional</b>	<b>Crítica</b>
Se menciona claramente una existencia de “contacto e intercambio entre culturas” ya sea notorio desde las personas, las prácticas, los saberes y las tradiciones culturales. Justificando que las interacciones que han tenido los pueblos étnicos y la sociedad “blanco-mestiza criolla” son parte de la historia y se han presentado en América Latina continuamente.	Bajo la influencia de Tubino esta perspectiva enmarca el reconocimiento de la interculturalidad con espectros de diversidad y diferencia cultural donde el diálogo, la convivencia y la tolerancia es parte y funcional en la actualidad y tiene un trasfondo de inclusividad entre los pueblos y la sociedad.	Esta perspectiva va guiada no al problema de la diversidad sino más de un trasfondo “estructural-colonial-racial” donde se plantea que la interculturalidad debe abordarse desde el proyecto de construcción social, la transformación de las estructuras, las instituciones y relaciones sociales.
Por otro lado, esta perspectiva no es totalmente concreta al explicar sus enlaces entre cultura, ya que omite y minimiza el continuo conflicto entre pueblos autóctonos y la sociedad en el plano de la relación e incluso oculta	De otra forma, esta no toca los problemas de inequidad, ni las desigualdades sociales y culturales. Trayendo consigo que esta se acople bien al modelo <i>neo-liberal</i> existente. Está en ocasiones ha sido foco de atención por su carácter estratégico que	Esta perspectiva, por un lado, no se encuentra totalmente desarrollada, sino que por el contrario se debe ir desarrollando como una estrategia y proceso permanente de relaciones. Es decir, se establecen negociaciones que permitan

estructuras sociales como lo político, lo económico, lo social y lo epistémico. Así mismo plantea disputas en cuanto a temas de superioridad e inferioridad.	busca controlar y dominar bajo la idea de evitar conflictos étnicos para una estabilidad social que aporte a impulsar la economía de los territorios nacionales.	posicionamientos como proyectos de carácter político, social, ético y de saberes y conocimientos.
--	--	---

*Nota.* Elaboración propia, bajo las perspectivas propuestas por Walsh (2009)

Se logra entender que las construcciones de educación intercultural, no son un proceso o proyecto que aborde una sola característica donde se comparte lo epistémico, se reconoce lo autóctono, sino que tiene un trasfondo social. Que busca ser inclusivo, pero también propositivo como concepto y directamente rescata las formas de equidad e igualdad en una reciprocidad en cuanto a diferentes aristas de la vida de los pueblos-culturales y la sociedad. A su vez, se puede entender la educación intercultural como proceso multidimensional, que está estrechamente vinculado con las formas multiculturales de cada pueblo y que permite el hallazgo propio y el reconocimiento por medio de sus cosmovisiones.

Por otro lado, la educación intercultural, entendida por María Arroyo (2013) como una práctica que permite establecer las diferencias culturales de los individuos y trae consigo pautas para la reflexión. Razón por la cual, busca dar respuesta constante a las premisas de la cultura propia y llevan a fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades y asimismo, lleva a proponer formas para responder en forma común las acciones. En este sentido, la educación intercultural permite ampliar dentro de un territorio, las acciones culturales de los diferentes grupos étnicos, que ayuda a la realización armónica de formas epistémicas en el conocimiento. No obstante, las sociedades actuales están conectadas por una razón de peso que analiza las características en particular dentro de las nuevas interacciones sociales que han permitido entender que “la mayoría de nuestras sociedades se han convertido en multiculturales y así será de aquí en adelante” (Escámez, 2002, p. 135) y se afirma que estos procesos multiculturales hacen pie para hablar de patrimonios culturales que son importantes de enseñar ya que esto permite limitar las violencias y las discriminaciones por lo diferente o por el otro, y permite establecer conexiones de enriquecimiento cultural y cívico que expresado en palabras de Juan Escámez:

La prioridad dada al sujeto en la educación intercultural no significa el retorno al individualismo y al egoísmo, puesto que el sujeto, libre y responsable, produce cultura (...) con los demás miembros del aula y del centro escolar. (2002, p. 135)

Claramente, este concepto expresa que la interculturalidad debe ser garante para la transformación de paradigmas de discriminación en las aulas, mejorando o modificando discursos egoístas y únicos. Consecuentemente, el objetivo de la educación intercultural no es reconocer al otro, sino verlo desde la subjetividad y desde el plano de las ideas (lo ideológico y las cosmovisiones) para así entender y aprender de su cultura.

Por otro lado, uno de los otros significados que al término se le adjudican es con base en Catherine Walsh, quien es parafraseada por Doris Ortiz donde dice que “entre culturas” es el significado que permite el adecuado intercambio de equidades entre los múltiples actores. (2015, p. 3) En conclusión, la entera relación de significados con respecto a la educación intercultural, establece diversidad de conexiones con la etnoeducación, apoyándola en nutrir conceptos e interactuar constantemente para el surgimiento de estabilidad y una viabilidad de entender las características que lo hacen surgir.

De igual manera, en el campo de la etnoeducación se aborda el concepto de etnodesarrollo y que de alguna forma permite observar el trasfondo de “sostenibilidad” y la adquisición de fuentes de economía que un grupo étnico debe empezar a construir. Es decir, se hace abre la posibilidad de establecer que una cultura desarrolla para su “futuro” lo cual Bonfil (1982) desarrolla por medio de la presentación que el etnodesarrollo no debe verse en el plano de la consolidación de un grupo para su futuro, sino que debe hablarse del “control de cultura” y debe ser entendida desde el plano político. Además, las percepciones respecto al control de cultura deben ser de alguna forma entendida como:

La capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad (Bonfil, 1982, p. 134)

En este sentido, las características que hacen parte fundamental para el etnodesarrollo son sin duda una muestra de “sostenibilidad” que en varios casos suele ser insostenible, ya sea porque la creciente ola de mercado consume los pueblos, dejándolos fuera de la interacción con las

sociedades y que en el marco de político queda es enajenado para su constitución. Es este sentido, el etnodesarrollo es una cualidad que varía con respecto a lo cultural y puede perjudicar notablemente el desarrollo de un pueblo ya que, al establecerse un panorama de etnodesarrollo, la cultura queda automáticamente en autonomía total y debe hacerse cargo de sí misma de acuerdo con sus acciones de compartir.

De acuerdo con lo anterior, también es necesario realizar una mirada al concepto del *buen vivir*, porque este presenta una relación estrechamente justificable al momento de integrar desde el plano de las ideas, las diferentes cosmovisiones respecto al desarrollo tanto en términos económicos como en elementos de necesidad dentro de los grupos étnicos, ya sea desde el conocimiento y el reconocimiento cultural y social, así como lo simbólico dentro de los mismos. Para esto, se tiene en cuenta lo expresado por Gudynas (2011) quien permite observar que no es necesario entender solamente una definición del buen vivir o vivir bien, pues si bien es un concepto, ha llegado a tener muchas definiciones y estas sin duda no expresan en su totalidad el alcance del mismo. En este sentido, se infiere que el concepto más que estar en línea con el desarrollo de lo económico y la sostenibilidad, debe estar adjudicado al respeto por las prácticas culturales, la recuperación de la vivencia de los pueblos étnicos, lo espiritual y el respeto recíproco entre el ser humano y la naturaleza. Es así como se entiende que el buen vivir establece tres miradas respecto a su definición:

*Las ideas:* corresponden a cuestionamientos que se realizan al desarrollo y la ideología del progreso, puesto que se considera un recubrimiento de lo colonizador, centrado en el “bienestar” producido por el consumo y no planteado desde la calidad de vida. En otras palabras, el buen vivir es aceptar que los recursos naturales son limitados y que agotar a la naturaleza causaría un impacto ambiental irremediable, y que, por otro lado, se vea el cambio a través del reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos y la preservación de los saberes tradicionales. Es esta medida, se percibe que las ideas no son en busca “intentar desarrollos sostenibles, ya que estos se mantienen dentro de la misma racionalidad de entender el progreso, el uso de la Naturaleza y las relaciones entre los humanos” (Gudynas, 2011, p. 3) entendiendo que si bien lo alternativo funciona hay otras formas de comprenderlo y estas van de acuerdo a construir lo alternativo del desarrollo.

*Los discursos:* Aquí se entiende como la legitimidad de las ideas, que busca separarse del discurso enardeciente del crecimiento económico o en consumo material como muestra de

bienestar, sino por el contrario, funciona como catalizador para observar rutas alternas, donde las personas y la naturaleza permitan abrir el panorama de pensar el mundo.

*Las prácticas:* son acciones concretas que están ligadas a la elaboración de políticas o planes gubernamentales que cumplan la función del cambio hacia las “alternativas del desarrollo” en las que pueda ser viable y no caer en las posturas convencionales que giran alrededor de la idea del progreso y el desarrollo.

En este sentido, se infiere el buen vivir como aquella acción, que surge en América Latina, capaz de establecer un reencuentro entre la sociedad y la naturaleza, como modo para construir una sociedad centrada más en la vida y en realimentar la felicidad, y que, por el contrario, está en disputa constante con la mercantilización de las relaciones humanas (Martínez, 2015). Proyectando, de forma sorprendente, que es un concepto que busca la recuperación de la unidad para fines de lo relacional y no la exterioridad. Y a su vez, busca también plantear formas diferentes de economía, así como aprovechar, los conocimientos y las prácticas ancestrales.

En conclusión, la transformación del concepto de desarrollo alternativo, debe apuntar a constatar la pertinencia de la economía a los grupos étnicos-sociales (afrodescendientes, indígenas y rom) y en gran medida, a toda la sociedad. Es decir, reformular la pregunta del progreso económico al progreso colectivo con miras de la preservación relacional del medio-el ser humano-y el ambiente. Consolidando, un reconocimiento interno (desde el ser) y uno externo (desde lo otro) que ayude a reestructurar el paradigma del consumismo y el apego material hacia un paradigma emergente que se refleje las miradas sociales, participativas, el bien común y el vivir bien.

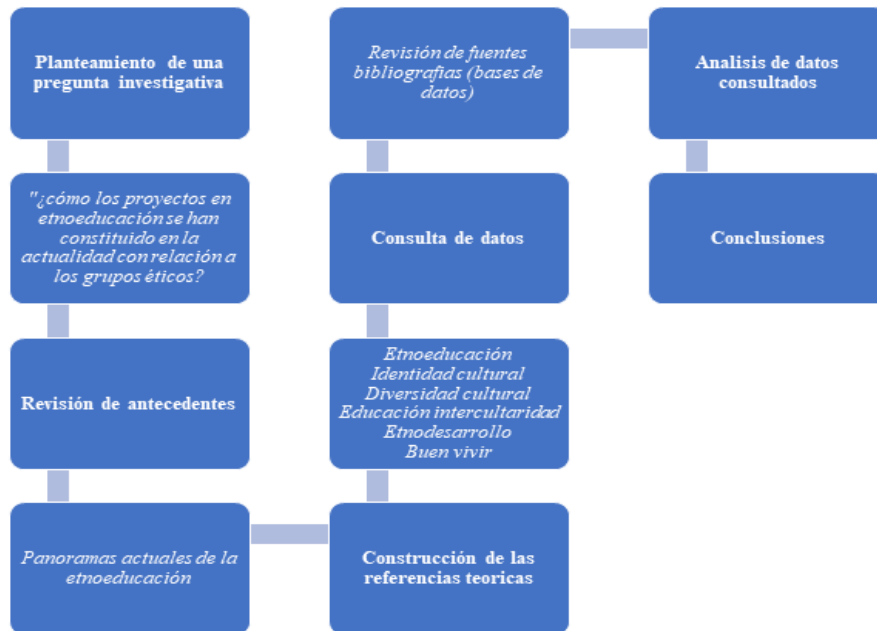
Los conceptos anteriores, en primer lugar, permiten abordar de manera general y particular el macro concepto (etnoeducación) que ha llevado a la estructuración del presente trabajo, es decir, que el tema etnoeducativo no es un concepto que sea solitario sino un acoplamiento que aborda las identidades culturales de los pueblos, en respuesta a la preservación de su riqueza cultural y que enmarcados permite la consolidarse como patrimonio cultural. Así mismo, las diversidades culturales, permiten entender la consolidación de identidades y rescatar el diálogo entre las sociedades y los pueblos étnicos que con relación a las epistemologías propias que logran proponer conversaciones contundentes para nuevas proyecciones que le permitan su reconocimiento. Que desde la mirada intercultural permite configurar el paradigma del cambio a nuevas realidades

donde lo autóctono no sea material para pensar en la omisión, el interés sobre los conflictos, sino como pilar para la transformación del tejido social con relación a reivindicar las necesidades propias y acercarse a la construcción del conocimiento desde lo no racional como desde racional. No obstante, sin entrar en el plano de la sostenibilidad y el desarrollo que coloniza y no presenta una mirada que aporte a la construcción de la calidad de vida, sino que limita las posibilidades y pone en plano cerrado la constitución entre lo cultural-social y las sociedades.

### Capítulo III Aspectos metodológicos

El proyecto de investigación, permite entenderse por medio de la visualización de las fases en la que se constituyó, para efectos de comprensión se ha realizado una gráfica explicativa que permita al lector inferir cómo fue el manejo metodológico del proyecto. Ver (Figura 4)

**Figura 4** Fases metodológicas del proyecto de investigación



*Nota.* Elaboración propia

En este sentido, en primer lugar, se realizó la visualización de la situación a estudiar creando de manera conjunta cuestionamientos para el planteamiento adecuado de una problemática. Acto seguido, se realiza una investigación o revisión de antecedentes respecto a la

situación en el momento del tema planteado para de esta forma ir consolidando la formación de las categorías de análisis. Posteriormente, tras el planteamiento de las categorías de análisis, se empieza con la construcción de los referentes teóricos que hagan conjunto para consolidar el tema desde un aspecto particular a lo general, por medio de las subcategorías y las categorías. Así mismo, tras la terminación de lo descriptivo en las categorías de análisis, se procede a la consulta de datos necesarios para la realización del estudio del presente estudio. Como consecuencia de la anterior ruta, se estudia los datos encontrados, realizando un análisis e interpretando cómo estos se relacionan a los intereses de la investigación. Finalmente, con el análisis hecho y los hallazgos en vilo, se procede a triangular los objetivos, lo metodológico y los resultados como desarrollo final del trabajo.

En este sentido, el desarrollo de la investigación, manteniendo la ruta abordada, fue realizada de forma remota, como lo estipula el Ministerio de Educación Nacional, entorno a una pandemia mundial que implicó claramente una reestructuración en la captación de datos por medio del uso de las tecnologías de la información como mediadores educativos y que trajo el acceso a la información que se presenta. Además, también implicó que la información no fuera consultada desde la presencialidad, ya que no se puede acudir de manera directa a las instituciones donde se presta servicios educativos por temas de preservación de la vida, la integridad de todos los actores en la educación (tanto los niños como las familias y los docentes).

De manera continua, la consulta, obtención y análisis de las experiencias escritas con relación a la etnoeducación en los colegios oficiales de Bogotá. En primer lugar, abordó los materiales bibliográficos que pudieron obtenerse tras la indagación de manera remota. Y que, en segunda instancia, presentaba una relación entre el tema de proyectos etnoeducativos en la ciudad con base en las experiencias obtenidas.

Para ello, se realizó desde el enfoque metodológico cualitativo, explicado desde Hernández-Sampieri (2014) como la exploración de fenómenos desde la perspectiva del investigador y estableciendo en el contexto. No obstante, el estudio investigativo realizado comprende la realidad en cuanto al tema de la etnoeducación en los colegios oficiales en Bogotá. Con ello también se aclara que según Hernández-Sampieri (2014) el enfoque metodológico cualitativo es inductivo lo cual permite plantear un panorama desde lo particular a lo global y que así mismo, lleva a plantear la estructura de una revisión de documentos como forma de obtener datos que permitan darle continuidad al proceso de investigación. Además, como punto

importante, puede tomarse desde lo holístico como construcción de formas que le permita al estudio irse modificando a futuro.

Por ello, la realización del proceso investigativo desde la consideración interpretativa de las realidades en las que se presentan las experiencias de la etnoeducación (fenómeno) llevan a generar miradas para tratar de comprender y así mismo construir partes para el conocimiento por medio de las representaciones y las observaciones en las que se aborda la investigación.

Por otro lado, y de acuerdo con la estructura (ruta investigativa) es necesario aclarar que los datos fueron tomados desde repositorios universitarios como en el caso de la Universidad Libre, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de los Andes, puesto que fueron unas fuentes públicas que permitió el acceso a la información; bases de datos como las de CLACSO, recursos audiovisuales como conferencias y congresos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional con miras a la presentación de proyectos a nivel nacional del concepto etnoeducativo y páginas oficiales como lo es el Ministerio de Cultura, la Secretaría de Educación del Distrito, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y el CINEP. Recordando que la reestructuración fue realizada de esta manera por motivos de sanidad y protección a la vida.

De esta forma, para el análisis de la información investigada como parte de las fases de la investigación, denominada como *consulta y análisis de datos*, se hizo una construcción organizada y útil en el programa Excel, que ayudará a la captación de datos, y así mismo permitiera observar el orden (tanto de los grupos étnicos como desde que latitud de la ciudad se ubicaba) en la cual se iban estableciendo las experiencias en los proyectos etnoeducativos. Así como también, permitiera identificar los avances, retos y logros en los que se enmarca la etnoeducación en los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá.

A continuación, el lector puede observar la presentación de las consideraciones realizadas para el registro de los datos en la tabla<sup>4</sup> realizada en el programa Excel y que permitió el registro de los datos:

- Proyecto: Nombre del proyecto etnoeducativo.
- Grupo étnico: Comunidad en la que se enfoca.
- Experiencias: Vivencias obtenidas con los proyectos etnoeducativos
- Localidad: Ubicación geográfica en la ciudad

---

<sup>4</sup> La tabla podrá verse en los resultados, para efectos de una organización, aquí solamente se nombran las características con las cuales los datos se captaron.



- Obtención de resultados: Análisis de resultados.
- URL: Lugar donde se encontró la fuente informativa.

En este sentido, la consulta de datos a través de los medios digitales como recurso para el acceso a la información, permitió la tabulación de datos, estableciendo la relación entre los escenarios, los proyectos, las experiencias y la localidad. Agregando que esto permitió conocer los contextos, las experiencias, los proyectos etnoeducativos y los hallazgos respecto al presente tema de investigación.

## Capítulo IV Resultados

La presentación de los resultados consultados dentro de la investigación, estará expuesta por la presentación de tres tablas (ver anexos) que unido con la explicación de *aspectos metodológicos* corresponde de manera ordenada la obtención de los datos en la investigación. Adicionalmente, se aclara que esta presentación irá planteada de la manera siguiente: En primer lugar, se aborda las experiencias consultadas dentro de la etnoeducación en las comunidades afrodescendientes; de forma posterior, se presenta las experiencias de las comunidades indígenas; y finalmente, las experiencias con los pueblos rom. Sin embargo, en vista de la limitada información pública que se presenta en cuanto al aspecto educativo de la etnoeducación en colegios oficiales, se ha buscado fuentes de información alternas al contexto escolar como producto para presentar experiencias significativas con base en la alimentación, las formas de salud (medicina ancestral), las expresiones artísticas y las laborales como recurso para adquirir datos interpretativos respecto a las comunidades étnicas.

De este modo, la información correspondiente a las comunidades afrodescendientes en el plano de proyectos escolares etnoeducativos responde a la explicación, conceptualización y visualización de los hitos históricos dentro de las comunidades étnicas afrodescendientes que ayudan a la construcción histórica desde ellos y la cosmovisión narrada desde los mayores (sabedores). Igualmente, estos proyectos educativos encaminados a la reconstrucción de la identidad cultural de lo que significa ser afrodescendiente, garantiza la pervivencia de los simbolismos culturales, las herencias tanto de identidad como las culturales que pongan en discusión los saberes ancestrales y los tradicionales.

De modo que los proyectos van encaminados a identificar e inferir en los estudiantes, la conservación de las herencias, la construcción de raíces y símbolos de identidad. Como por ejemplo, en el caso de las comunidades afrodescendientes, el uso de turbante con múltiples colores como significado de patrimonio cultural y de conocimiento; la elaboración de trenzas en representación a los caminos hacia la libertad; los sonidos representados por los tambores; la idea de nacer desde las manos sabias de las parteras que guían el camino del momento en el que se quiere nacer; la curación del ombligo como muestra del carácter individual; la gastronomía representada en platos típicos y sazón particular; las diásporas como un elemento político de la comunidad; los alabaos como representación de que la muerte no se llora; los cantos históricos como señal que la historia no se olvida; las danzas con relación a los cantos históricos; la medicina ancestral expresada en los Quilombos y su uso de plantas, entre otras muchas más.

Tan solo estas muestras de ejemplo, establecen un hallazgo sustancial en cuanto al reconocimiento de las tradiciones e identidades. Permitiendo dos fenómenos importantes como 1) el interés por parte de los niños de saber y conocer su historia, los juegos y las dinámicas sociales que se pierden con el tiempo y más si están alejados de la tierra de sus ancestros; y 2) a establecer interacciones con las otras realidades vista desde la construcción de realidades diversas con el entorno que les rodea. Fomentando que si bien no nacen -en algunos casos- en los territorios de sus ancestros, no olvidan nunca las semillas de sus saberes, conocimientos y los rasgos culturales dentro del contexto de la ciudad.

En resumen, los espacios etnoeducativos con relación a las experiencias obtenidas, garantiza el entendimiento desde los grupos étnicos afrodescendientes, ya sea desde su particularidad en el aporte para disminuir la discriminación racial, hasta la generalidad de seguir compartiendo sus características colectivas de identidad y la continuidad en la historia. Ya sea desde el estudio de las prácticas socio-culturales o el reconocimiento de políticas del estudio de lo afrodescendiente, en marcado en la configuración y re-configuración de los estatutos en cuanto a las cátedras de estudio de los afrodescendientes que le permita contribuir a superar los problemas de invisibilización por el cual los afrodescendientes han venido atravesando desde la escala nacional. Como también, la erradicación de todas las formas de discriminación y racismo que afectan a las comunidades y así mismo propone elementos de complementariedad de espacios interculturales democráticos entre las comunidades y la sociedad. En este sentido, las construcciones con respecto a la etnoeducación en las comunidades afrodescendientes, pueden

estar visibles por las CEA<sup>5</sup> como ente mediador para eliminar -desde los proyectos curriculares- la invisibilización de la historia y potencia las relaciones entre la cosmovisión y la realidad social.

Continuamente los proyectos de CEA permiten la visibilización de aspectos de diversidad en la escuela como recurso para hablarla desde la multiculturalidad. Al contrario de lo que pasa con las comunidades indígenas y rom en Bogotá. Desde los cuales no logra apreciarse de forma clara una creación de cátedras que permitan entenderlas desde la diferencia.

Por ello, las experiencias consultadas desde perspectivas de planes curriculares comunitarios también han llevado a entender que las comunidades pueden formular proyectos que le permitan interactuar entre ellos y la sociedad. Como, por ejemplo, el caso de los jardines infantiles indígenas que, de alguna forma, permite la construcción de escenarios desde la diferencia y la diversidad y de estrecha manera, con los sabedores de la comunidad quienes aportan a la construcción transversal entre conocimientos necesarios ancestrales y el conocimiento tradicional de occidente. Por lo tanto, las experiencias de proyectos etnoeducativos -en casos algunos- en las comunidades indígenas han ido tomando fuerza en la ciudad, no como recurso de todas las instituciones -como eje transversal- sino como necesidad exponencial ante la llegada continua de población indígena a las instituciones oficiales.

En este sentido, los datos consultados con respecto a las comunidades indígenas en experiencias de educación en la ciudad, ha mostrado una creciente modificación en los planes curriculares de los colegios a los cuales la población ha llegado. Permitiendo comprender que si bien desde las instituciones se han buscado la transformación y la propuesta de una educación intercultural también se han enfrentado a la especulación del mismo. Además, desde las propuestas de cambio o transformación del PEI se comienza a caracterizar las necesidades en las que la etnoeducación en la comunidad debe ir articulada, un ejemplo se evidencia en la implementación del bilingüismo en las escuelas, donde se presenta a la lengua española como segunda lengua, buscando propiciar la preservación del lenguaje materno.

De esta manera, también se evidencia que la creación de programas en la etnoeducación es acomodada a medida de proporcionar una educación con calidad y con diversidad en las escuelas, establecer el contacto intercultural y formular los espacios de discusión en cuanto a lo étnico.

---

<sup>5</sup> CEA: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que surge en el momento circunstancial del país como mecanismo para abordar la integralidad en cuanto a la escuelas y las realidades de los contextos. Para también, aportar en la construcción de conocimiento desde las mejoras a los currículos buscando no caer en la exclusión de y para las afrodescendientes.

Igualmente, un fenómeno que se produce en varias instituciones de las encontradas y con relación a los procesos etnoeducativos también es la inasistencia por parte de las comunidades, es decir, se evidencia que los estudiantes pueden asistir a unas clases y posteriormente, dejan de ir. No obstante, también estos escenarios escolares creados, parten de la conformación de escenarios más interculturales en torno a la identidad cultural de las comunidades indígenas y deja apertura al estudio del bilingüismo, a las transformaciones de la percepción de la realidad de cada pueblo, ya que, sin duda, los elementos estudiados no son tomados con una sola. Es decir, que un proyecto realizado en un colegio de la localidad de Teusaquillo, funcione de la misma manera que en la localidad de Ciudad Bolívar, puesto que si representa un orden étnico común no son las mismas culturas étnicas y las mismas tradiciones.

En este sentido, se puede percibir que la creación de proyectos etnoeducativos, talleres y experiencias, no están unificadas en una sola línea etnoeducativa sino que responde de forma particular a las comunidades que se encuentran en la ciudad y que comparte a través de las canciones, la música y la descripción de su territorio como parte para la re-construcción de su identidad cultural, el enriquecimiento entre las culturas y la conexión con sus raíces ancestrales y que amparados en el marco de la diversidad dentro de las instituciones proporcionan conversaciones entre el currículo tradicional de occidente y el currículo intercultural.

Los datos proporcionados tras la investigación en las comunidades indígenas, demuestra que en cuanto a la elaboración de proyectos hay una gran variedad solo que no en todos los colegios oficiales se presenta, en otras palabras, lo datos son en algunos casos proporcionados desde la creación de proyectos desde una sola institución educativa, es decir, que en una sola institución puede haber varios proyectos para una sola comunidad étnica que converja desde las diferentes disciplinas del conocimiento tradicional o como en el caso particular de la institución educativa San Bernardino en Bosa, que logra la integración con el cabildo residente de allí para crear escenarios escolares que respete la esencia ancestral muisca, los saberes ancestrales, la herencia sobre el respeto por la naturaleza y destaque el buen vivir sin dejar de lado la transformación y reconocimiento del territorio.

Por otro lado, el compromiso con las propuestas incluye también la elaboración de formas de comunicación (en casos donde los estudiantes no hablan la lengua española) y que lleva a la creación de juegos, canciones y otros elementos que permiten tener en cuenta las dos miradas de educación. Es decir, la educación ancestral (lenguaje materno) y la educación tradicional (lenguaje

español) en aras de articular la flexibilidad curricular escolar. O, por otro lado, también la creación de mecanismos cartográficos sociales que evidencian la conexión con su nuevo contexto y el anterior, proponiendo el reconocimiento colectivo de saberes, las relaciones sociales, las formas alimenticias y de agricultura, las formas de trabajo dentro de su comunidad y el respeto por la naturaleza.

También es evidente que en muchos casos el choque cultural (desde lo lingüístico) hace que se presente distintos inconvenientes, ya que muchos de los estudiantes que ingresan a las instituciones no comprenden el español y esto puede ser evidenciado en el rendimiento académico que en estos casos es bajo y es reconocido como un factor que puede producir frustración y aborrecimiento por la escuela y el proceso de aprendizaje. Sin embargo, esto procede a establecer métodos que eliminen la estructura de la deserción de los ámbitos escolares, además permite observar las rutas educativas (ciclos escolares) por la que los estudiantes han atravesado desde sus anteriores territorios y que ahora pueden verse en su nuevo territorio estableciendo la permisividad de restablecer el diálogo entre la naturaleza y el entorno, promoviendo rescatar la raíces de cada pueblo étnico y social desde la armonía escolar.

En conclusión. los datos respecto a los procesos en proyectos de las comunidades indígenas corresponden a dos particularidades, la primera a la consolidación de saberes autóctonos, enfocados en la modificación de currículos tradicionales a unos más dinámicos y de carácter interculturales, y segundo, a que puede construirse reivindicación y seguir el proceso de la diversidad en los colegios. Esto también es visto desde las consignas de proyectos viables que buscan hacer conjunto con las necesidades tanto individuales del sujeto como colectivas de las comunidades, ya sea para fomentar el buen vivir o para incluir paradigmas nuevos desde los tipos de conocimientos y saberes.

Finalmente, con efectos de la investigación, se puede establecer que en las comunidades étnicas rom<sup>6</sup> Los datos encontrados sobre proyectos etnoeducativos no son muy amplios y se encuentran muy limitados al público, por lo cual la información presentada establece las prácticas culturales de unas pocas experiencias encontradas respecto al tema general de educación (y no

---

<sup>6</sup> La comunidad rom o gitana, según el Ministerio de Cultura de Colombia (s.f.) es entendida como una comunidad étnica de presencia en Colombia, estos conservan un bagaje cultural amplio que lo hacen diferenciar de otros pueblos. La importancia cultural de los pueblos rom está evidenciada en su producción de danza y música, así como también en su lengua “romani”. Estos han sido sobrevivientes de las discriminación, segregación y racismo al largo de la historia de la humanidad.

desde la etnoeducación). En este sentido, las comunidades rom en la conformación de sistemas educativos no presentan un resultado palpable sino más bien estándar de la percepción en cuanto a la vinculación de los procesos formativos por parte de los niños y las niñas.

Así, los pueblos rom en Bogotá, aunque comparten en muchos casos sus interacciones con sus mismos integrantes, no son totalmente abiertos a las otras sociedades. Por esta razón, la interacción con lo académico es muy poco nombrada. Aquí se puede evidenciar que el género es el determinante para establecer lazos de transmisión generacional, ya que ser hombre o mujer hace parte de establecer su participación en la sociedad. Las mujeres trabajan en la adivinación de las bienaventuranzas, mientras los hombres realizan el trabajo de la metalurgia (chimeneas en acero, entre otras cosas más). Además, se tiene la percepción que la educación está determinada por la madurez biológica de los sujetos y que está afectada y amenazada directamente con las prácticas de la comunidad rom.

De esta misma forma, la comunidad rom, aunque ha construido diálogos con el Ministerio de Educación Nacional, aún sigue pensando en que la utilidad de la escuela no es tan marcada y solamente es necesaria para el aprendizaje de conceptos básicos como la lectura, la escritura y el cálculo; de resto no es tan notoria la necesidad de la misma. Así mismo, se presenta que, en la mayoría de los casos, la educación solamente va hasta quinto de primaria y de allí no es necesaria su continuidad. Sin embargo, también se presenta un fenómeno crucial con respecto a la educación, que en gran medida está determinada por el género. Es decir, en la mayoría de los casos la educación en las mujeres pertenecientes a la comunidad rom va hasta básica primaria (aunque hay casos que puede continuar) mientras que los varones pueden tener la posibilidad de continuar su proceso. Esto no evita la deserción por parte de los miembros de la comunidad étnica rom.

Con respecto a las experiencias etnoeducativas, hay muy poco sobre cómo se realiza o qué se tiene en cuenta para realizarlo, aunque hay una institución educativa oficial que alberga la mayoría de estudiantes rom, pero esta no presenta la explicación de las experiencias obtenidas en el marco de la etnoeducación y sí se presenta las interculturalidades en el currículo o las pertenencias a las necesidades de la comunidad rom o van ligadas a la preservación de su lengua materna o si por el contrario las comunidades rom se adaptan del todo al proceso de educación tradicional.

En resumen, con respecto a la comunidad rom, no se presenta una gran cantidad de experiencias en cuanto a términos de la etnoeducación y la creación de planes curriculares que

permitan identificar los retos, los alcances y los logros que se han presentado respecto al referente teórico de la etnoeducación.

## **Capítulo V Discusión de los resultados**

Para efectos de comprensión en la discusión de los resultados, se parte desde las premisas de cómo fueron los logros, avances y alcances en los que las experiencias etnoeducativas investigadas en Bogotá desde los colegios oficiales presentaron. Puesto que por medio de ello se establece una planificación conceptual de cómo se viene trabajando en la actualidad una etnoeducación con miras a potenciar y conservar el constructo multicultural y pluriétnico que se habla en la Constitución Nacional colombiana de 1991. Además, se permite observar las categorías planteadas dentro de la construcción del texto.

Las proyecciones realizadas a las categorías de análisis en cuanto al trabajo de la etnoeducación, pudo establecer una gran variedad de momentos que permiten un análisis detallado sobre cómo se consolidan los proyectos etnoeducativos en las comunidades y cómo se han hecho para ir modificando a medida que la sociedad y las comunidades lo han permitido. Es decir que, se puede observar de manera general que dentro lo estipulado en las políticas etnoeducativas por parte de Ministerio de Educación, se cumple de manera parcial, ya que se sigue presentando el problema de establecer lo normativo y desconocer la implementación, haciendo difícil saber las construcciones desde las escuelas de la etnoeducación. Sin embargo, hay que reconocer que estos proyectos han producido grandes acercamientos tanto de ámbito curricular como desde el institucional; ya sea como replanteando los currículos para una educación intercultural, creando espacios de discusión para entablar una conexión directa entre las necesidades de los individuos en las comunidades étnicas y el conocimiento tradicional. Luego de estas implicaciones al currículo, es evidente que se permite el diálogo entre las comunidades y las escuelas, como mecanismo de entablar o ajustar características que cumplen la funcionalidad en la que se enmarca la política educativa de etnoeducación.

Esto se ha visto presente en las instituciones educativas donde han creado espacios propios en la cual el estudiante y los docentes han participado en proyectos que permiten articular la conservación cultural, el bilingüismo (el español como segunda lengua), la identidad cultural, las

herencias culturales y sobre todo la explicación de la diversidad cultural escolar. La última puede evidenciarse claramente con los colegios donde asisten tanto mestizos como miembros de la comunidad, ya que aquí se entremezcla una continua interacción entre los conocimientos. Incluso, se percibe una visión de crear espacios donde los niños empiezan la ruta de aprendizaje desde niveles iniciales, sin perder de vista sus tradiciones y sus identidades tanto comunitarias como individuales.

Por otro lado, también permite que la transmisión de saberes -por medio de la oralidad- se haga como recurso para mantener viva las raíces de los grupos étnicos. Además, la explicación de conceptos (los cuales pueden ser entendidos como la definición de la diáspora, lo comunitario, la conexión con la naturaleza, los simbolismos, el panorama histórico desde las cosmovisiones, la preservación del lenguaje y la enseñanza por medio de los juegos tradicionales propios, entre otros más) permite que se busque interactuar desde la diversidad y desde la interculturalidad para entender, comprender y respetar las distintas miradas de la realidad y el contexto en el que se pueden ver envueltos los sujetos.

Aunque también, se observa que la cantidad de proyectos consultados públicamente es mayor en experiencias de acuerdo a las comunidades étnicas indígenas que frente a las otras, ya que se presume que estas han sido registradas y se encuentran disponibles a la curiosidad de cada investigador. Sin embargo, esto no quiere decir que las consultas realizadas a las experiencias de las otras comunidades (en el caso de la comunidad rom, no pudo encontrarse experiencias pero sí pudo observarse el concepto respecto a la educación en general) no hayan presentado una descripción importante sobre cómo se ha realizado y cómo se viene trabajando la etnoeducación en los colegios oficiales de la ciudad y esto puede verse evidente también en experiencias donde los estudiantes han participado en concursos sobre danzas autóctonas y expresiones de identidad cultural de forma abierta a todos los sujetos de la sociedad.

Con base en lo anterior, se resalta que a medida que las comunidades llegan a los colegios oficiales, se trabaja en la planeación de flexibilizar el Proyecto Institucional Educativo con respecto a la comunidad que integra el colegio porque dentro de la etnoeducación se infiere la existencia de diversas perspectivas de las comunidades. En otras palabras, se observa que desde la particularidad de cada comunidad étnica se busca acaparar proyectos que atiendan a la interculturalidad, el rescate por lo autóctono y cultural, la reivindicación del conocimiento y el saber, el bienestar de los individuos y la conservación del lenguaje. Adicionalmente, en cuanto a



las comunidades étnicas, comienza a percibirse una idea clara de identidad en el cual refuerza aspectos como la interacción con el ambiente y la naturaleza.

En cuanto a lo epistemológico, es evidente que se pretende establecer diálogos desde y hacia las comunidades étnicas sin sobreponerse como conocimientos superiores sino como conocimientos que complementan la construcción del conocimiento de lo multicultural y lo pluriétnico en el país. Con esto se quiere decir que se eliminan las estructuras de dominación en el conocimiento y se proyecta la interculturalidad como reconocimiento del otro (alteridad) para de esta forma permitir que todo aporte en la construcción de conocimiento y la eliminación de la discriminación tanto de saberes como de la procedencia u origen cultural.

En este sentido, se concede a los proyectos etnoeducativos como una alternativa para hablar de respeto cultural y respeto por lo diverso, puesto que tras los diálogos entre culturas se puede reconocer al otro como sujeto y como parte del proceso para superar o acortar las brechas de discriminación en los colegios. En definitiva, el proceso etnoeducativo más que ser un proyecto desde la diferencia (comunidades étnicas) es una apuesta a establecer el concepto de que define qué es ser colombiano, sin la evasión y el desconocimiento de la interculturalidad.

En conclusión, se puede entender que los retos, avances y logros en los que la etnoeducación ha ido construyéndose permiten abordar la interculturalidad desde la armonización de la educación y las comunidades étnicas en la urbe. Así permite entender cuál es importancia en la actualidad de nombrarla con base en la preservación y continuidad histórica de los pueblos. Por esta razón, se evidencia que en cuanto a

**Avances:** las propuestas etnoeducativas han establecido momentos meritorios en cuanto a la preservación cultural, simbólica y de significados para las comunidades étnicas que se encontraron. Además, se presenta una proyección con miras a mantener el bilingüismo en las escuelas, donde los estudiantes no olvidan su lengua materna y ven al español como segunda lengua. Lo anterior permite realizar un reconocimiento de las estructuras simbólicas y modifica de manera amplia las visualizaciones en las que se construía en conocimiento.

**Logros:** se visualiza una adaptación curricular en las instituciones con presencia étnica para fines de lograr la calidad educativa de todos los integrantes dentro de los colegios, así como también, formula la estructuración de una educación intercultural donde los actores (sean miembros de las comunidades étnicas o no) puedan tener interacción entre las culturas y así comprender las diferencias que en los escenarios se presentan. Además, se observa que desde la

construcción del otro se llega a la comprensión de las epistemologías y cosmovisiones de los pueblos étnicos. No obstante, también permite construir formaciones desde el entender la diversidad cultural como proceso para el respeto y la convivencia en común.

**Retos:** se pueden entender de dos maneras, el primero corresponde a la dificultad del acceso a la información con respecto a las experiencias étnicas de todas las comunidades. Por lo cual un reto en la etnoeducación es crear escenarios que propicie el intercambio de datos y permita conocer los proyectos en la ciudad. Por otro lado, el reto grande evidente es con respecto a la creación de documentos que permitan integrar las necesidades de todas las comunidades y establecer una línea desde dónde partir. Puesto que es evidente que muchas de las instituciones educativas tuvieron que partir desde la especulación de cómo llegar a los estudiantes de los pueblos étnicos, observar cuáles eran sus carencias y cuáles eran sus fortalezas para de esta manera plantear proyectos y abrir las posibilidades en la construcción integral de los PEI y contenidos programáticos con base en las necesidades de cada individuo.

En este sentido, claramente en la actualidad, las instituciones que reciben a comunidades étnicas presentan una reformulación estructural de todos los componentes de la enseñanza-aprendizaje hacia todos los estudiantes e incluso también lleva a proponer nuevas formas en el componente pedagógico para hacer que se cumpla de forma parcial lo establecido en los estatutos de la Ley General de Educación con base en lo etnoeducativo y se produzca el efecto de preservar, conservar, reivindicar, reconocer y proponer una inclusión en las escuelas desde los diálogos interculturales y el buen vivir de todas las comunidades.

## Capítulo VI Conclusiones

En cuanto a las conclusiones, se destacan dos aspectos en relación con los procesos etnoeducativos en la ciudad de Bogotá. El primero corresponde claramente a que los proyectos etnoeducativos planteados hasta ahora en la ciudad buscan realizar un proceso de converger las leyes y la práctica, mostrando en gran medida que deben plantear nuevos recursos que busquen la integración de las comunidades étnicas que si bien estos hallazgos fueron importantes para conocer el estado en el cual se encuentra en la actualidad la etnoeducación, también fueron importantes para comprender que se esperaba encontrar más experiencias en el campo de la etnoeducación en la ciudad de Bogotá, ya que un problema evidenciado fue el limitado hallazgo de los datos y que

claramente puede entenderse de dos maneras, la primera que no existe en Bogotá más proyectos en etnoeducación que las encontradas; o la segunda, que existen proyectos actualmente solamente que no han sido escritos y/o digitalizados y no son publicados para consulta general, lo que implica en términos de la investigación un papel importante en la compleja consulta de datos y permitiendo destacar que si bien se reglamentan unos derechos para las comunidades étnicas y se reconocen a lo largo del territorio nacional; también es fundamental y más como un compromiso social, el hecho de compartir la información respecto de la publicación de material sobre los entornos etnoeducativos.

De acuerdo con lo anterior, también puede señalarse que la etnoeducación debe trascender más allá del campo de las Ciencias Sociales, debe integrar a otras ciencias, con el fin de lograr un ejercicio integral que pueda verse en la escuela y en las disciplinas tradicionales de occidente con la situación de diálogos interculturales y la adaptación de planes curriculares (como pudo notarse en algunas instituciones en de las cuales la información fue brindada) Sin embargo, lo encontrado en el ejercicio investigativo permitió la formulación de preguntas que vinculan la creación de unidades didácticas que busquen integrar los saberes generales de la educación amparados desde la inclusión en la escuela como mecanismo para eliminar los casos de segregación, racismo y discriminación. En otras palabras, construir desde lo diverso, sin entrar en la diversificación o caer en encapsular al otro. Y con ello formular la pregunta de ¿Se pueden plantear unidades didácticas en términos de etnoeducación? Sí. ¿Cómo sería su construcción?, ¿Cuál sería su viabilidad? y hasta ¿Qué alcances se lograría con estas?, ¿Qué competencias tendrían?, ¿Cómo sería su evaluación?

Con esto, también es pertinente nombrar otras conclusiones que permitan entender algunas generalidades encontradas en el estudio de la etnoeducación en Bogotá:

- Mayoritariamente hay muchas más experiencias evidentes en las comunidades indígenas, en comparación con las de la comunidad rom donde se encuentra una mínima información sobre experiencias en entornos etnoeducativos y no tradicionales.
- En el campo de lo etnográfico con respecto a la etnoeducación, se presenta mayormente una investigación centrada en las comunidades indígenas, dejando por fuera o abandonando a las otras comunidades étnicas.
- La mayor parte de la bibliografía con base en la etnoeducación en las escuelas, se encontraba en las periferias donde hay mayor concentración de comunidades

étnicas afrodescendientes e indígenas. No obstante, la comunidad rom, en temas de información es nula o muy escasa en términos etnoeducativos.

Esto representa una problemática que excluye a las comunidades étnicas en general y que puede tratar de suplir por medio de ampliar el interés (por parte de los investigadores) por todas las otras comunidades étnicas del país y que plantea la premisa de si no se hace parte de la comunidad o no me introduzco en las comunidades étnicas no puedo obtener información.

Por otro lado, y con relación a la baja información respecto de la comunidad rom se puede destacar que es un campo de acción inexplorado, lo cual desde temas etnoeducativos hace parte de la dificultad para realizar una investigación sobre estas comunidades que desde la Constitución Nacional y la Ley de Educación es reconocida y les brinda el espacio. Puede entenderse como una forma de exclusión dentro de la misma comunidad étnica, ya que no permite la difusión de la cultura al igual que el establecimiento de diálogos en etnoeducación que permitan el reconocimiento de la identidad cultural y las herencias culturales.

Finalmente, la etnoeducación puede ser tomada como referente no solo para hablar del respeto, preservación y conservación por las tradiciones, el lenguaje materno de las comunidades étnicas; sino por el contrario, como un recurso para hablar en las escuelas de manera general de la construcción de identidad nacional y fomentar el elemento cultural de la multiculturalidad y lo pluriétnico por medio de ese conocer y reconocer al otro, desde las prácticas, las cosmovisiones, las vivencias, las interacciones sociales, entre otras, que lleve a la transformación de un paradigma dominante, a uno más inclusivo e incluyente en todos los aspectos de la sociedad y la convivencia de las diversas realidades.

Así, se puede sugerir que esta propuesta investigativa, abra el espacio para que dentro de los contextos académicos se puedan trabajar elementos como:

- La posibilidad de generar nuevos trabajos alrededor de proyectos didácticos que pueda utilizarse desde cualquier asignatura del saber y que se centre en las comunidades étnicas rom, indígenas y afrodescendientes como medio para hablar de educación intercultural y diálogos entre saberes y
- visibilizar por medio de redes de consulta sobre temas etnoeducativos para adquirir un mayor y robusto número de adquisición de experiencias que permitan la

observar los cambios en los que han venido produciendo la pertinencia de investigar sobre la etnoeducación.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (Ed.). (2014). *Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales*.  
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1132>
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas en Colombia. *Iberoamericana de educación*, (13), 35-45.  
[http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_6/4/1.Artunduaga.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_6/4/1.Artunduaga.pdf)
- Augé, M., & Hopenhayn, S. (s.f.). *La etnología de los otros y de uno mismo*. TESEOPRESS.  
Retrieved Mayo 17, 2021, from <https://www.teseopress.com/tiempo/chapter/la-etnologia-de-los-otros-y-de-uno-mismo/>
- Ayala, J. (2018). *Levantando la voz: Elaboración de cartilla pedagógica sobre política pública etnoeducativa para administrativos y docentes de comunidades indígenas Wounaan, en el colegio Brisas del Diamante Ciudad Bolívar, Bogotá*. Repositorio Universidad Libre.  
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11618/PROYECTO%20DE%20GRADO.pdf>
- Bogotá es tierra afro*. (2020, 05 21). Cultura y Deporte.  
<https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogota-es-tierra-afro>
- Bonfil, G. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 131-146). Francisco Rojas.  
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40151.pdf>
- Delgadillo, I., García, D., & Sandoval, B. (2013). Educación inicial y diversidad cultural. Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá. En *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (pp. 147-162). Alba Bernal.

- <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019, Noviembre 06). *Grupos étnicos*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/index.php>
- Escámez, J. (2002). *Educación Intercultural*. [https://www.researchgate.net/publication/323144017\\_Educacion\\_intercultural](https://www.researchgate.net/publication/323144017_Educacion_intercultural)
- Escuela Nacional de Antropología e Historia. (2016). *La etnología*. ENAH. Recuperado en Mayo 17, 2021, de <https://www.enah.edu.mx/index.php/pres-etn-lic>
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712017000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100005&lng=es&tlng=es).
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en movimiento*, (462), 1-20. FLACSO. <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/buen-vivir-germinando-alternativas-al-desarrollo>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jiménez, F. (2016). De lo propuesto a la realidad: una mirada a la cátedra de estudios afrocolombianos desde tras colegios distritales de Bogotá. En *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1061/TO-19908.pdf>
- Martínez, E. (2015). Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales, Boris Maraño (coord.), Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM, México, 2014. *Problemas del Desarrollo*, 46(181), 217-220. Sciencedirect. <https://ezproxy.uan.edu.co:2072/10.1016/j.rpd.2015.03.010>
- Ministerio de Cultura. (s.f.). *Pueblo Rrom o Gitano*. Min Cultura. <https://mincultura.gov.co/areas/poblaciones/pueblo-rom/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, Febrero 8). *Ley General de Educación (Ley 115)*. Ley 0115 de Febrero 8 de 1994.

- <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/85906:Ley-0115-de-Febrero-8-de-1994>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Etnoeducación una política para la diversidad. *Altablero*, (3). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad*. Altablero. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208081.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Etnoeducación*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82802.html>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *OPERA*, 7, 69--84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Molina, A., Martínez, C., Mosquera, C., & Mojica, L. (2009). Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. *Revista Colombiana de Educación*, (56), 106-130. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635250006.pdf>
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*, 11(2), 24-39. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21411997000200005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411997000200005)
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110. Redalyc. 10.17163/soph.n18.2015.05
- Prorrom. (2007). Autodiagnóstico educativo de la kumpania rom de Bogotá. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 64-82. Autodiagnóstico educativo de la kumpania rom de Bogotá
- Pujadas, J. (2010). La Etnografía como mirada a la diversidad. In *Etnografía* (pp. 17-67). <https://ezproxy.uan.edu.co:2830/es/ereader/bibliouan/33503>
- Quevedo, E. (2012). Jardines infantiles indígenas de Bogotá. Un relato de la experiencia. En *Repositorio Universidad Pedagógica*. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/966/TO-15329.pdf>
- Real Academia Española. (S.F.). *Etnología*. Diccionario de la lengua española. Recuperado en Mayo 17, 2021, de <https://dle.rae.es/etnolog%C3%ADa>
- Rivera, C. (2019). Entretejiendo en los bordes de la interculturalidad. Procesos interculturales de la comunidad indígena Wounaan del cabildo de Arabia - Bogotá, en la resignificación de sus dinámicas educativas y productivas, a partir de su situación migratoria. En



- Repositorio Universidad Pedagógica.*  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10616/TO-23413.pdf>
- Rodríguez, N. (2015, 03 16). *En Ciudad Bolívar se habla Wounaan y español*. Bogotá.gov.co.  
<https://bogota.gov.co/servicios/empleo/en-ciudad-bolivar-se-habla-wounaan-y-espanol>
- Ruiz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales: Una mirada desde el sistema interamericano. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 40(118), 193-239.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332007000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332007000100007&lng=es&tlng=es).
- Secretaría de Educación Distrital. (2019, 06 19). *La educación oficial conmemora los saberes y la historia afrocolombiana*. Educación Bogotá.  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/6177](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/6177)
- Suárez, S. (2019). Quilombos: Medicina ancestral afro. En *Repositorio Universidad de los Andes*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/45053>
- Triviño, L., & Palechor, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (7), 145-182.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968319>
- Turra, O., Lagos, M., & Valdés, M. (2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Dialogo Andino*, (57). <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>
- UNESCO. (2001). *Diversidad cultural*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/Mexico/work-areas/culture#:~:text=...la%20cultura%20puede%20considerarse,sociedad%20o%20un%20grupo%20social>.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030*. UNESCO.  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE\\_2.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf)
- Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*.  
[https://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxius\\_gt/diversidad\\_cultural\\_conceptos\\_e\\_strategias.pdf](https://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxius_gt/diversidad_cultural_conceptos_e_strategias.pdf)
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio. [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf)

Zepeda, A., Arellano, N., & González, M. (2014). La etnoeducación: una opción liberadora para los marginados de México. *Revista Asuntos*, (26), 271-280.

[https://www.academia.edu/download/58319886/Asuntos\\_26.pdf#page=272](https://www.academia.edu/download/58319886/Asuntos_26.pdf#page=272)

## Anexos

**Anexo 1.** Tabla de proyectos etnoeducativos de la comunidad afrodescendientes.

Proyecto	Grupo étnico	Experiencias	Localidad	Resultados
Escuela Yemayá	Afrodescendiente	Los niños se reúnen con algunos mayores de la comunidad en un salón de la escuela Estanislao Zuleta. Allí, se participa en talleres que permiten conocer y aprender respecto a la historia y la riqueza de la cultura del Pacífico colombiano.	Usme	En primer lugar, el acercamiento a los juegos y los saberes, que permiten que los niños no olviden sus raíces. Además, ayuda a mantener los legados culturales. En este sentido, los chicos aprenden tradiciones culturales como “los alabaos” o “las rutas de la libertad” puesta en las trenzas de las mujeres, o que el nacimiento se da cuando él decide ir guiado de “las manos sabias de las parteras”. (Bogotá es tierra de afro, 2020)
Los niños de Usme saltan, cantan y bailan	Afrodescendiente	Por medio de las expresiones culturales tanto artísticas como auditivas se busca el desarrollo social-cultural. Además, de la mano de los mayores aprenden los juegos tradicionales como “la tortuguita” o “la panda pandilla”. (Bogotá es tierra de afro, 2020)	Usme	El saber cultural transmitido por el reconocimiento de la diáspora afrocolombiana. Adicionalmente, permite que los niños no olviden sus raíces como mecanismo para mantener vivo el recuerdo de sus tierras y sus ancestros.
El cabildo de las raíces profundas - Vivir la danza desde la	Afrodescendiente	“El turbante es símbolo de resistencia y cada color tiene un significado (...)” (secretaria de	Santa Fe (parque Gabriel García Márquez)	Explora los bailes tradicionales, así como la espiritualidad en el plano de la lucha y la

territorialidad-cine historia (talleres escolares)		educación de Bogotá, 2019) Expresa una de las niñas asistentes. Es así cómo se reivindica el conocimiento y los símbolos. Y permitiendo que los pueblos se interesen por saber sí mismo y de sus ancestros.		resistencia. Adicionalmente, permite narrar hechos históricos sin salirse del plano musical y la danza. No obstante, también fomenta la memoria histórica y cultural.
De las rutas de libertad a las rutas de la vida. ¿Y tú cómo quieres hacer historia?	Afrodescendiente	Según secretaria de educación de Bogotá, (2019), este proceso unido a los semilleros que permitan el rescate cultural, que los niños retomen sus orígenes y así mismo se fortalezca la práctica de los estudios afrocolombianos.		Relacionado al rechazo de la discriminación étnico-racial. Así, como constructo para la interculturalidad en las escuelas y el reconocimiento de las luchas libertarias de los ancestros y los saber afrocolombiano.
Quilombo	Afrodescendiente	Centros de medicina ancestral, que según Suarez (2019) buscan la preservación y evidenciar los saberes ancestrales. Se encuentran ubicados en lugares donde la medicina occidental no es tan visible. Se pone en práctica los saberes ancestrales afros. Además, se rescata el legado cultural y las herencias que permite desarrollar medicina alternativa bajo el uso de plantas, masajes, terapias, etc. Las terapias medicinales se presentan de forma holísticas (son	Distintas localidades	Han sido reconocidos por la Secretaría Distrital de Salud. Sin embargo, muchas veces estas prácticas se han quedado alejadas de la comunidad. Sin embargo, se busca por medio del proyecto, darles visibilidad a otras formas de conocimiento diferente al occidental. Adicionalmente, se hace un estudio conceptual de la palabra quilombo, como recurso por

		entendidas de esta forma)		rescatar y preservar las herencias.
El CEA (catedra de estudios afros)	Afrodescendientes	Es un estudio de Jiménez (2016) que permitió entender cómo se comprendía el proceso de Cátedra de Educación Afrocolombiana. Esto fue visto desde varios actores educativos como los estudiantes, los docentes y los directivos. Esta propuesta, buscaba identificar cómo se construía cómo recurso para bajar los índices de discriminación y aceptación y promover el respeto por lo diferente y desde lo diferente.	Bosa, Usaquén y Engativá	Se presenta la exclusividad en la materia de ciencias sociales. Es decir, se pone a los licenciados en sociales a implementar los hallazgos. Esto en gran medida, deja observar la sectorización en la que se propone el conocimiento y desde qué área va dirigida solamente. Por otro lado, se pudo observar que, con el análisis, se presenta una minimización de cómo se debería abordar los CEA en la institución, además se observó un desconocimiento por los legados históricos de las comunidades afros.

*Nota.* Elaboración propia

**Anexo 2.** Tabla de proyectos etnoeducativos de las comunidades indígenas en la ciudad de Bogotá.

Resignificación del PEI agustino de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014)	Indígenas (comunidad Embera)	Se presenta la llegada de niños embera a la institución, y en primer lugar se opta por ubicarlos en distintos cursos. Sin embargo, luego se toma la decisión de crear un escenario para ellos y así mismo plantear una reacomodación al	Los Mártires	Se presenta un notable cambio en cuanto a los planes curriculares del colegio, posibilitando la sugerencia de realizar un curso para los niños de la comunidad Embera. Que de alguna forma permitió la
---	------------------------------	---	--------------	--

		plan de estudio que permite observar los enfoques diferenciales desde la interculturalidad.		modificación del PEI al plano multicultural y que también lleva de manera clara a entender la interculturalidad desde el significado del concepto. Así mismo, se plantea una enseñanza con respecto a la identidad cultural.
La educación con enfoque intercultural desde la mirada del otro	Indígenas (comunidad arhuacos)	Se generan procesos dentro del aula que le permite al estudiante indígena compartir sus saberes, por medio de su música, sus conocimientos. No obstante, los niños arhuacos cuentan con espacios propios donde maestras hablan su misma lengua. Así mismo, se realiza continua introspección como enlace para la mejora, el conocimiento de las debilidades institucionales.	Teusaquillo	Se plantea desde la conformación de la proponer la lengua española como segunda lengua. Así como también, proponer una articulación entre la enseñanza de los tradicionales occidentales y los ancestrales que permitió una constitución de educación intercultural. Además, plantea la formación de los docentes en el plano de lo intercultural y la etnoeducación
KUN TEKU. ¡ASAYMPANA AWUNDI! En el árbol ¡empecemos a hablar!	Indígenas (Arhuacos)	Centrada en la base cultural de la narración oral y expresiones propias. A través de la expresión oral es notorio que puede abarcar el sentido del bilingüismo en la institución	Teusaquillo	Se fortalece vínculos con la identidad cultural, así como potenciar el desarrollo emocional de los niños, quienes se alegran al percibir que pueden expresar sus emociones y tradiciones. Se habla de formas interculturales como

				proceso de fortaleza y permite el enriquecimiento de los procesos formativos. No obstante, esta interculturalidad permite establecer diálogos de saberes y entender las resignificaciones de las realidades.
Reflexiones pedagógicas. Rutas de la magia y la identidad	Indígenas (Eperara-Siapidara y Uitoto)	Realizado mediante las inquietudes pedagógicas sobre el reconocer las raíces socio-culturales y que en esta medida al enriquecimiento del conocimiento	San Cristóbal	Se plantea el diálogo intercultural entre las culturas y la sociedad, desenlazando en la construcción del mecanismo que permita establecer procesos de enseñanza e incluso recurre a la interdisciplinaria.
¿Es posible una educación intercultural en Bogotá?	Indígenas (Wounaan)	Es así como el término para la creación de formas que permitiera las caracterizaciones hizo una conexión dialogante entre la educación para la interculturalidad.	Ciudad Bolívar	La interacción con niños indígenas ha jugado un gran propicio a la hora de consolidar procesos de reivindicación y muestra de saberes y el aprendizaje desde la diversidad de los conceptos.
Entretejiendo en los bordes de la interculturalidad	Wounaan)	Es según Rivera (2019) un proceso de sistematizar las experiencias con base en la inmersión en la comunidad étnica, que busca establecer los logros, las necesidades por las que la comunidad Wounaan han venido construyendo en la	Ciudad Bolívar	Dinámicas de bilingüismo en la escuela para no perder su identidad cultural con respecto a su lengua (woun meu). Aulas de aceleración e iniciativas interculturales. Promover desde la educación propia la

		interculturalidad en espacios escolares. Además, permite indagar respecto a los mecanismos para transmitir la esencialidad de su cultura frente aspectos de la migración sufrida.		herencia cultural y establecer diálogos para comprender que existen usos medicinales en las plantas como otra forma en la medicina occidental. Se destaca también, la relación con la naturaleza, la espiritualidad, las creencias, las expresiones dancísticas y la pictografía corporal.
Jardines Infantiles Indígenas en Bogotá. Un relato de la experiencia de Quevedo (2012)	Diversas comunidades Indígenas	Se realiza una configuración de los procesos con el reconocimiento. Además, se busca las formas para la revitalización de las identidades de los niños. Igualmente, son espacios que permiten configurar escenarios de educación propia con miras a entender lo pluriétnico del país saliendo de la estructura de ser espacios de segregación y excluyentes. Abierto el espacio para los que quieran acceder a ella, a los pensamientos y los saberes ancestrales.	Sin conocer	El abordaje desde la creencia permite observar una clara referencia de cómo se debe ir construyendo escenarios que le permitan a la primera infancia interactuar con su realidad para de esta forma empezar el avance hacia una construcción de su identidad como comunidad. Se lanzan apreciaciones sobre los espacios con miras a propuestas pedagógicas que busquen la exploración, el experimento, la creación y la reconstrucción.

*Nota.* Elaboración propia.



**Anexo 3.** Tabla de proyectos etnoeducativos de la comunidad rom en Bogotá.

Florida Blanca IED	Comunidad Rom	Se plantea a la comunidad rom no desde el enfoque de la etnoeducación, no se percibe grandes hallazgos respecto a la construcción del currículo. Pero sí se resalta que la institución alberga a estudiantes miembros de la comunidad.	Engativá	“Los gitanos, cuando todavía vivían en carpas” (Prorrom, 2017) y que desde luego es la frase más significativa para entender el enlace histórico por el cual el pueblo Rom se mantiene, y claro que desde su legado cultural hace de gran medida una conexión que en muchos casos se encuentra desconectado por leves distanciamientos entre los Rom y la sociedad.
--------------------	---------------	--	----------	---

*Nota.* Elaboración propia, de acuerdo con experiencias de las comunidades étnicas rom.