

CONTEXTOS CON SENTIDOS: VOCES QUE POSIBILITAN LA CONSTRUCCIÓN DE REALIDADES EN ESCENARIOS INDÍGENAS Y CAMPESINOS ALREDEDOR DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Karen Julieth Cruz Gutiérrez

Jhonny Alexander López Cárdenas

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Programa Virtual Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula

Chía, Cundinamarca

2024

CONTEXTOS CON SENTIDOS: VOCES QUE POSIBILITAN LA CONSTRUCCIÓN DE REALIDADES EN ESCENARIOS INDÍGENAS Y CAMPESINOS ALREDEDOR DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Karen Julieth Cruz Gutiérrez

Jhonny Alexander López Cárdenas

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía e Investigación en el Aula

Olga Lucia Reyes Ramírez

Doctora en Educación

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula Virtual

Chía, Cundinamarca

2024

CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN.....	8
II. JUSTIFICACIÓN	13
CAPÍTULO I	17
1.1 Contextos.....	17
1.1.1 Contexto campesino en Cundinamarca	18
1.1.2 Contexto indígena Wayuu	20
1.2 Problema de investigación.....	24
1.2.1 Descripción del problema.....	24
1.2.2 Pregunta de investigación	26
III. OBJETIVOS DEL TRABAJO	27
<i>Objetivo general</i>	27
<i>Objetivos específicos</i>	27
CAPÍTULO II.....	28
ESTADO DEL ARTE	28
2.1 Metodología.....	28
2.1.1 Instrumentos	28
2.1.2 Procedimiento.....	29
2.2 Resultados.....	29
2.2.1 Foco 1: Concepciones y aplicaciones de la pedagogía decolonial en nuestra América .	29
2.2.2 Foco 2: Aspectos metodológicos de la investigación.....	35
2.2.3 Foco 3: Preconceptos para reflexionar sobre la pedagogía decolonial.....	37
2.3 Conclusiones	38
MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO.....	40
2.1 <i>Comprensión de lo colonial hacia la construcción de pedagogías decoloniales</i>	40
2.1.1 Lo educativo y lo colonial	41
2.1.2 Pedagogías decoloniales.....	43
2.2 <i>Práctica educativa</i>	45
2.3 <i>Concepciones de comunidad y lo comunitario</i>	49
2.4 <i>Síntesis entre la relación de categorías conceptuales de estudio</i>	52
2.5 <i>Noción de sentidos construidos en esta investigación</i>	53
CAPÍTULO III	55
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	55

3.1 Enfoque cualitativo	56
3.2 Diseño de investigación	58
3.2.1 Tipo de muestra	58
3.2.2 Consideraciones éticas	60
3.2.3 Proceso metodológico.....	61
3.2.4 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos	62
3.2.5 Procesamiento de datos y análisis con base en la teoría fundamentada.....	65
CAPÍTULO IV	73
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	73
4.1 Trayectorias	74
4.1.1 Modo de vinculación, tiempo de experiencia y razones de los profesores para trabajar y vivir en contextos indígena Wayuu y campesino.	74
4.1.2 Desafíos y adaptaciones del trasegar del profesor	78
4.1.3 Motivación del profesor	80
4.2 Práctica educativa	82
4.2.1 Prácticas educativas contextualizadas, instrumentales o discontinuas	83
4.2.2 Desafíos y dificultades	87
4.2.3 Involucrar y ajustar prácticas según las características de la cultura	90
4.2.4 Propósitos institucionales y de la práctica para con el contexto	93
4.2.5 La práctica educativa como forma de aprender, experimentar, cambiar y transformar	96
4.3 Pedagogía decolonial.....	98
4.3.1 Proyectos para la comunidad.....	98
4.3.2 Actividades que fortalecen los valores culturales desde la práctica educativa	102
4.3.3 ¿Por qué construir sentidos culturales diferentes?	104
4.4 Cartas pedagógicas	106
4.4.1 Discusión teórica sobre las cartas pedagógicas	111
4.4.2 Saberes necesarios para realizar una práctica educativa acorde a los contextos indígena Wayuu y campesino.....	114
CAPÍTULO V	118
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	118
REFERENCIAS.....	127
ANEXOS	135

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Descripción de la población</i>	58
Tabla 2	<i>Fases de la metodología</i>	61
Tabla 3	<i>Tiempo de experiencia y modo de vinculación</i>	75
Tabla 4	<i>Razones para ser docente de estos contextos</i>	77
Tabla 5	<i>Adaptaciones de la práctica respecto a los desafíos</i>	79
Tabla 6	<i>Motivaciones para seguir educando en estos contextos</i>	81
Tabla 7	<i>Prácticas educativas en contexto o discontinuas</i>	85
Tabla 8	<i>Tipos de dificultades en la práctica educativa</i>	88
Tabla 9	<i>Ajustes de las prácticas educativas</i>	91
Tabla 10	<i>Correspondencia de la práctica a la institución y a la comunidad</i>	94
Tabla 11	<i>Aprender a desaprender para aprender, transformación del profesor en la práctica</i>	97
Tabla 12	<i>Existencia o no de proyectos comunitarios</i>	100
Tabla 13	<i>Formas de valorar y fortalecer la cultura desde la práctica educativa</i>	103
Tabla 14	<i>Qué se hace diferente en estos contextos</i>	105
Tabla 15	<i>Tendencias de respuestas en las cartas pedagógicas de profesores en territorio campesino</i>	107
Tabla 16	<i>Tendencias de respuestas en las cartas pedagógicas de profesores en territorio indígena</i>	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Distancia entre Bogotá y la institución rural campesina.</i>	18
Figura 2	<i>Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima -Sede rural El Limonal</i>	19
Figura 3	<i>Distancia de la institución rural étnica desde Bogotá</i>	20
Figura 4	<i>Zonas de difícil acceso y pastoreo</i>	21
Figura 5	<i>Panorámica de la sede principal</i>	22
Figura 6	<i>Jagüey wayuu en la Alta Guajira</i>	23
Figura 7	<i>Matriz bibliográfica</i>	29
Figura 8	<i>Metodología cualitativa con base en la teoría fundamentada</i>	56
Figura 9	<i>Transcripción de entrevista a profesor no indígena</i>	66
Figura 10	<i>Consolidado de entrevistas</i>	67
Figura 11	<i>Categorización de las entrevistas</i>	68
Figura 12	<i>Esquema de recurrencias en la categoría de trayectoria</i>	69
Figura 13	<i>Esquema de recurrencias en la categoría Pedagogía decolonial</i>	70

Figura 14 *Esquema de la codificación axial de la información a través de la diferencia con colores*.....71

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A	Carta pedagógica no indígena 1	135
Anexo B	Carta pedagógica no indígena 2	136
Anexo C	Carta pedagógica no indígena 3.....	137
Anexo D	Carta pedagógica no indígena 4	138
Anexo E	Carta pedagógica no indígena 4.....	139
Anexo F	Carta pedagógica no indígena 4.....	140
Anexo G	Carta pedagógica no campesino 7	141
Anexo H	Carta pedagógica no campesino 8	142
Anexo I	Carta pedagógica no campesino 10	143
Anexo J	Consentimiento informado a profesor no indígena 1	144
Anexo K	Consentimiento informado a profesor no campesino 7.....	145

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de maestría se realiza para optar por el título de Magíster en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de La Sabana, hecho por dos docentes en ejercicio, uno de los profesores se encuentra en el contexto indígena con la comunidad Wayuu en la Guajira en el extremo norte de Colombia y otro en el contexto campesino en la zona centro del país, en una escuela rural de Cundinamarca. La intención de este proceso de investigación es analizar los sentidos construidos con relación a las experiencias educativas de profesores no indígenas y no campesinos en estos contextos. Interesa identificar, desde los decires de los profesores participantes de esta investigación, las maneras en que se desarrollan sus prácticas educativas en los contextos donde se encuentran con relación a sus modos de vinculación, tiempos de experiencia, razones para permanecer en estos contextos, desafíos personales y procesos de adaptación. Asimismo, saber cómo es la clase de cada uno, qué es lo más fácil, difícil, desafiante y satisfactorio de enseñar en estos escenarios. Además, interesa saber cómo es el trabajo comunitario de los profesores desde lo que hacen en la institución y con la comunidad.

En ese sentido, la práctica educativa se comprendió como “[...] una actividad holística e integradora, fundada principalmente en la ética, el respeto a la dignidad humana, la actualización permanente del educador; su actitud amorosa hacia los discentes, la propia autonomía de los educandos y particularmente un alto compromiso social” (Rodríguez, 2000, párr. 1). Consideramos que, si bien el docente enseña, también aprende de sus estudiantes y del contexto para resignificarse a diario en compromiso con la comunidad y respeto por la misma, establece diálogos, promueve la participación de sus estudiantes en pro del bienestar social. Sin embargo, lo preocupante es que se evidencia una tendencia a convivir con la crisis que nace de la separación entre teoría y práctica. La teoría educativa está enfocada en orientar a los sujetos hacia unas formas de ser competitivos desde las políticas educativas nacionales y una práctica desarticulada que no tiene en cuenta la realidad del entorno. Esto ha desencadenado grandes problemas en la escuela indígena y campesina: bajos índices académicos, deserción escolar, desmotivación,

situaciones complejas de convivencia e incluso falta de acciones por parte del docente que ayuden a solucionar las dificultades.

Cabe resaltar, estos problemas se intensifican cuando los profesores o el sistema educativo nacional idealizan la educación bajo un sistema igualitario que olvida al estudiante como ser integral con particularidades únicas en contextos diversos. Cada grupo humano y comunidad, de acuerdo con la ley 115 de 1994, tienen la posibilidad de decidir libremente sus apuestas educativas y poder vivir en garantía de derechos, la identidad cultural en términos de ver, ser, estar, correlacionarse, convivir y coexistir en el mundo. No obstante, aunque existe un principio de autonomía en las zonas étnicas y campesinas, persiste la noción de vincular tanto al campesino, como al indígena a normas generales o estandarizadas como principio de educación desconociendo sus contextos; según Arias (2021)

La educación rural y la ruralidad reclaman cambios profundos en el campo educativo formal, porque este no responde a la dinámica ni al ritmo de los habitantes del campo, sustenta una educación de baja “calidad” o tiene bajo impacto en la construcción y la existencia de otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar (p. 173).

Desde esta perspectiva, es importante contextualizar los principios educativos a la realidad del entorno y sus saberes. Por ejemplo, una escuela con enfoque campesino, además de los saberes convencionales que se trabajan en todas las escuelas del país, debería implementar ejes temáticos sobre el cuidado de los animales y plantas del campo, cultivos y formas de siembra, manejo de plagas y tratamiento del agua, entre otros, ajustándose al ritmo de vida de los habitantes desde la práctica educativa.

Asimismo, la cultura Wayuu como símbolo de resistencia, en tanto aún mantiene viva su lengua, costumbres, creencias, simbologías y rituales, también debería contar con un enfoque cultural educativo propio, reconocido y puesto en práctica por los diferentes profesores y asignaturas de la malla curricular de las instituciones.

Tanto el Wayuu, como el campesino cuentan con particularidades únicas que le aportan al país riqueza cultural diversa. Sin embargo, hasta el momento la educación para estas culturas ha

fallado, no ha funcionado como apoyo para resolver los problemas que se viven en cada región. De ese modo, con esta investigación se pretende aportar al fortalecimiento de procesos educativos pertinentes y coherentes con las necesidades de campesinos e indígenas, a partir del análisis de los sentidos construidos por un grupo de profesores alrededor de sus prácticas educativas en escenarios indígenas y campesinos¹ y el aporte que dichos saberes construidos pueden llegar a aportar al ámbito educativo desde la práctica educativa, lo cual puede llegar a contribuir a la consolidación de enfoques pedagógicos decoloniales que contribuyan al fortalecimiento de la educación cultural.

Pero, antes de comprender la idea de enfoques pedagógicos decoloniales, es necesario comprender según Quintana (2005) la existencia de lo colonial como aquellos saberes que “[...] marcan las pautas en el mundo” (p. 56) este autor se refiere a los saberes coloniales como aquellos que, en el ámbito educativo, contribuyen a generar los desaciertos básicos de la educación, los cuales se perciben en los aspectos de la vida cultural y social, por ejemplo, el repetido fracaso escolar de múltiples instituciones. Asimismo, como concepto, se comprende que lo colonial se construye a partir de la imposición del colonialismo. De acuerdo con Nelson Maldonado-Torres (2007) como se citó en Walsh (2013)

El colonialismo denota una relación política y económica en la que la soberanía de un pueblo está en poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a la referida nación en un imperio. La colonialidad difiere de esta idea, puesto que se refiere a un padrón de poder que surge como resultado del colonialismo moderno, pero en vez de limitarse a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, se relaciona a la manera como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (p. 278)

Es decir, se puede hablar de colonialismo como la subordinación de un pueblo frente a otro para controlar recursos, población, mentes y territorios; distinto a colonialidad, esta precedió al acto del colonialismo y surgió como pensamiento preponderante de poder, permeando diferentes

¹ Los términos en este trabajo hacen referencia a docentes no indígenas ni de origen campesino que laboran con poblaciones indígenas y campesinas.

ámbitos de la vida social actual, fomentando el desnivel e inequidad entre seres humanos y el individualismo con fines capitalistas, competitivos y productivos.

En las aulas la persistencia del poder colonial se observa cuando se replican saberes y prácticas educativas que en su momento excluyeron a grupos indígenas y campesinos al considerar sus saberes como ilegítimos. Rituales, creencias, augurios, plantas medicinales entre otros saberes propios, son desestimados desde una perspectiva eurocéntrica. Son pocas las posibilidades de tener un proyecto de vida diferente fuera de las dinámicas coloniales y capitalistas. Aun así, aunque la colonialidad perdure en el tiempo, las comunidades indígenas y campesinas siguen siendo ejemplo de supervivencia y resistencia al conservar sus tradiciones culturales.

A raíz de lo anterior, Walsh (2013), desde una perspectiva decolonial, ante la crisis actual de la educación sugiere la necesidad de encontrar sentido a lo hecho pedagógicamente. De esa manera, se necesita implementar “Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (p. 28). Un intento decolonial en búsqueda de revivir desde las aulas aquellos conocimientos que no necesariamente obedecen a métodos científicos o saberes legitimados como verdad: “Al otro lado de la línea no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas” (Santos, 2010, p. 31). Se acostumbra a enseñar en las aulas ejes temáticos propuestos por políticas educativas; sin embargo, más allá de ello, hay una infinidad de saberes diversos por descubrir en las aulas de clase, en las comunidades de cada región en Sudamérica que no han sido legitimados.

Por ello, es importante reflexionar sobre ¿cuáles son los sentidos construidos por profesores no indígenas, ni de origen campesino alrededor de su práctica educativa en contextos indígenas y campesinos?, ¿cómo los profesores están haciendo su trabajo con estas

comunidades?, ¿cómo han sido sus modos de vinculación y tiempos de permanencia en estos escenarios?, ¿cómo se desarrollan sus clases en estas comunidades?, ¿cómo ajustan los temas a las necesidades de los estudiantes?, ¿cómo se han transformado sus prácticas educativas con las comunidades indígenas y campesinas?, ¿qué actividades desarrollan para dar respuesta a las necesidades del contexto?, ¿qué desafíos han tenido en estos escenarios? ¿qué adaptaciones han realizado en estos escenarios? y ¿cuál es el propósito educativo de los profesores con la comunidad? De esta manera, es posible establecer criterios de trabajo significativo que contribuyan a fortalecer la educación indígena y campesina.

Para el abordaje de estas preguntas de investigación, este trabajo se presenta en cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera: en el primer capítulo se describen los contextos, junto al problema y pregunta de investigación. El segundo capítulo presenta el marco conceptual del estudio y el estado del arte. En el tercer capítulo, se adoptó el enfoque de investigación cualitativa a través de los aportes de la teoría fundamentada cuya finalidad es realizar inmersión en el campo de trabajo, recolección de información y análisis de resultados de forma cíclica, mostrar los instrumentos, la muestra y los detalles de la población con la cual se trabajó. El cuarto capítulo, presenta el análisis e interpretación de la información, en la cual es posible identificar los sentidos construidos de las prácticas educativas, por parte de los profesores participantes de esta investigación. En el quinto capítulo, será posible revisar las conclusiones y recomendaciones derivadas de este análisis e interpretación de los sentidos construidos por parte de los profesores.

II. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, la práctica educativa en el aula continúa permeada por el disciplinamiento de los contenidos, quizás ya no con el mismo lenguaje que en el Renacimiento o el siglo XVIII. Ahora, posee terminologías diferentes, legitimadas por las políticas nacionales del país. Libros de enseñanza que giran en torno a los mismos contenidos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, desde los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias por asignatura o los Derechos Básicos de Aprendizaje. Se podría pensar que institucionalmente se le dice al docente qué hacer y cómo hacerlo.

Ahora bien, predomina la tendencia a crear mallas curriculares y planes de área atendiendo al objetivo de las políticas educativas orientadas a la población mayoritaria, con la idea de lograr posteriormente resultados altos en pruebas estandarizadas como las pruebas SABER. Sin embargo, el documento Resumen de resultados: Pruebas Saber 3°, 5° y 9, 2022 Región Caribe, muestra que un número importante de habitantes en zonas rurales entre campesinos e indígenas reflejan "[...] inequidades en el proceso formativo al compararlos con los alcanzados por el resto de las regiones del país en su conjunto, pues presenta promedios del puntaje inferiores en todas las pruebas y grados" (p. 1), lo cual evidencia que estas poblaciones enfrentan desafíos mayores y complejos en temas educativos en comparación con otras poblaciones ubicadas en zonas urbanas. Por ello, comprender lo anterior desde la práctica educativa de profesores que trabajan en estos contextos a partir de esta investigación, nos permite construir sentidos sobre sus imaginarios que contribuyan a formar, acompañar y apoyar la mejora de los procesos educativos en estos escenarios indígena wayuu y campesino.

Cabe destacar que Uribia² es un municipio de la Guajira donde según el DANE en el documento Sistema Estadístico Nacional (SEN) del año 2020, se evidenció el mayor índice de pobreza con 92,2% de población (s. p), una cifra significativa que revela la inequidad a nivel

² Municipio en el que se encuentra ubicada una de las instituciones donde se desarrolló esta investigación.

socioeconómico, asociada al bajo desempeño académico en las pruebas Saber: "Se identificó que la mayor proporción de estudiantes de NSE 1 se ubicó en el nivel de desempeño 1 en los grados 3, 5 y 9 en los departamentos que hacen parte de la región Caribe" (p. 5). Estos resultados denotan que los desempeños académicos bajos son directamente proporcionales a los distintos factores económicos que inciden en la formación académica de los estudiantes. Con relación al reporte de estas pruebas para la región Centro Oriente, donde se encuentra el departamento de Cundinamarca, a pesar de que se presentan mejores resultados en las pruebas saber 3, 5 y 9, se destaca la reiteración de vincular el nivel de desempeño académico con el nivel de desempeño económico, de lo cual se infiere que las poblaciones de estudiantes de nivel NSE 1, también tenderán a presentar resultados de nivel 1.

A lo anterior se suma la deserción escolar que desde una perspectiva a nivel nacional en el documento Deserción escolar en Colombia, está asociada a tres factores: el primero es individual, "ser hombre, pertenecer a un grupo étnico, ingreso tardío a primaria, haber estado en un mayor número de colegios, desmotivación causada por la situación económica y estar en condición de extraedad" (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 26); el segundo es familiar, asociado a los cambios de residencia y bajos niveles económicos; y el tercero es escolar y contextual, relacionado con la falta de aprobación académica de los estudiantes, la falta de oferta educativa y la ausencia de recursos físicos y humanos en las instituciones. De acuerdo con esto, se puede inferir que existe mayor riesgo de deserción escolar al pertenecer a un grupo étnico o campesino, por ejemplo, estudiantes indígenas ingresan tarde a primaria por falta de recursos y de contexto, antes de estudiar han estado a cargo de pastorear o de cuidar a sus hermanos. Asimismo, en la población campesina, se ve reflejado el abandono escolar cuando los estudiantes cambian de colegios constantemente a causa de la falta de trabajo en la zona donde se encuentran, lo que les obliga a moverse y volverse una población flotante. Del mismo modo, la falta de motivación en ambas poblaciones por razones económicas les obliga a entrar en el mercado laboral a temprana edad

para ayudar con el sustento en sus casas, y finalmente, cuando desean volver a estudiar, ya se encuentran en extra edad, esto les hace perder la motivación de continuar procesos académicos.

En ambos contextos se desconoce en gran medida la existencia y aplicación de materiales y políticas orientadas a brindar pautas para la enseñanza en el contexto campesino e indígena wayuu, tales como el Decreto 804 de 1995 con el cual se reglamenta la educación para pueblos étnicos, el decreto 1490 de 1990 por el cual se adopta la Escuela Nueva, el proyecto Semillas de Vida y el Anaa Akuaipa como proyecto educativo propio del pueblo Wayuú que habita en el departamento de la Guajira, entre otros.

Se orientan teorías, contenidos o ejes temáticos ya establecidos, pero ¿dónde queda la realidad de cada contexto?, ¿cómo se les da lugar a los saberes locales, a los saberes propios y derivados de la cultura? ¿dónde se encuentra el vínculo entre teoría y práctica? La práctica es posible vincularla a la teoría a partir de la reflexión constante sobre el quehacer educativo, según Díaz (2010) mediante el “[...] intercambio de interacciones símbolos y significados, presentes en la cotidianidad” (p. 280). Desde el campo de interacción del docente, este puede observar la cotidianidad en los escenarios educativos de los diferentes contextos para identificar sus realidades y las problemáticas presentes, esto con el fin de apoyar a la comunidad.

Los docentes inmersos en comunidades indígenas y campesinas requieren generar un pensamiento alternativo como herramienta para entender “[...] que la diversidad del mundo es inagotable y que esta diversidad todavía carece de una adecuada epistemología [...] La diversidad epistemológica del mundo todavía está por construirse” (Santos, 2011, p. 48) porque todavía hay historias en lo cotidiano de cada comunidad esperando ser reconocidas. De ahí la importancia de reconocer el quehacer docente cotidiano para teorizar sobre su práctica, dándole visibilidad a los conocimientos que han sido excluidos y hacen parte de su realidad, por ejemplo: lenguaje, valores, costumbres, cultura, formas de aprender, el significado de la naturaleza o narrativas identitarias. En ese sentido, implica comprender en la reflexión de la práctica educativa la realidad de cada lugar.

De acuerdo a lo anterior con relación a la práctica educativa, esta investigación tiene gran importancia. Primero, contribuye a generar un análisis comprensivo de los modos en que se vienen construyendo prácticas educativas en contextos indígenas y campesinos. Segundo, aporta insumos educativos que pueden servir de apoyo a otros docentes no indígenas ni campesinos próximos a trabajar con estas comunidades, e incluso a investigadores con interés en el tema. Y tercero, permite identificar prácticas y experiencias educativas, al igual que acciones pedagógicas pertinentes para la escuela campesina o indígena. Además, posibilita hacer recomendaciones sobre cómo trabajar en estos contextos y de qué manera aproximarse a estas realidades.

Asimismo, este trabajo aporta a la construcción del saber pedagógico y a la construcción de la orientación de la práctica educativa. Ambos, en tanto el saber pedagógico está atravesado por la práctica educativa, la reflexión de esta y el papel del docente constituido dentro de la cotidianidad y su experiencia. Esto implica la necesidad de comprender, el profesor no sólo reflexiona sobre lo que hace dentro del aula, sino fuera de ella con la comunidad a través de su formación teórica y en la medida en que se hace preguntas sobre su quehacer, reflexiona sobre ello, aprende y se transforma y transforma su realidad.

CAPÍTULO I

1.1 Contextos

La presente investigación se desarrolló a partir de la experiencia educativa de dos profesores que desarrollan su trabajo con población indígena y campesina, pero que no pertenecen ellos mismos a ninguna de estas poblaciones. De acuerdo con Lins (1989) situar la no pertenencia a las culturas indígenas o campesinas por parte de los profesores que producen esta tesis resulta importante, pues permite plantear una aproximación desde el extrañamiento, que es a su vez encuentro con lo desconocido y un esfuerzo por hacer cotidiano y comprender lo novedoso, los símbolos, las prácticas, las formas de relacionarse. A continuación, se describen los contextos que hicieron posible la emergencia de las preguntas que acá nos planteamos, iniciando por el contexto campesino de Cundinamarca y luego, abordando el contexto indígena de la Guajira.

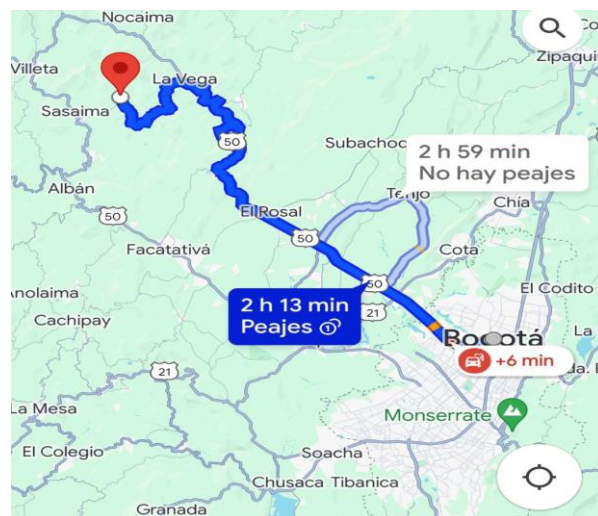
Parece fundamental comprender el sentido del contexto, pues como lo indica Zabalza (2012), “El ambiente próximo es la realidad a comprender, a amar. La enseñanza se articula como el desarrollo de la sensibilidad afectiva y perceptiva hacia el propio entorno” (p. 15). En otras palabras, se requiere comprender lo interno, para poder llegar a entender lo externo de forma crítica, cómo son esas realidades tan complejas de estas poblaciones. De esta manera, a partir de las experiencias de los docentes autores de este proyecto en la Alta Guajira y Cundinamarca, se identifican hechos que están afectando la vida de la población Wayuu y de la campesina en lo que respecta a modos de existencia dignos que aseguren el futuro de estas comunidades.

1.1.1 Contexto campesino en Cundinamarca

La sede rural que inspira esta tesis cuenta con cerca de 70 estudiantes que van de grado preescolar a grado noveno. Se ubica en el municipio de Sasaima – Cundinamarca, a dos horas con trece minutos de Bogotá, la ciudad capital de Colombia como se observa en la Figura 1. El modelo pedagógico para las sedes rurales es Escuela nueva y Postprimaria. La institución ofrece formación empresarial en articulación con el SENA, donde se oferta a los aprendices graduarse en uno de los tres énfasis: Agroindustrial, Tecnológico y Ambiental, con el objetivo de dar solución a las problemáticas de su territorio como gestores de cambio, con la idea de generar nuevas fuentes de ingresos y oportunidades laborales que fortalezcan la economía municipal. Al graduarse, la mayoría de los estudiantes encuentran falta de apoyo hacia su idea de negocio o emprendimiento desde lo gubernamental, ya que nunca hay recursos para actividades diferentes a las ferias municipales, las fiestas religiosas y el aniversario del municipio, incumpliendo el objetivo descrito.

Figura 1

Distancia entre Bogotá y la institución rural campesina.



Nota. Imagen tomada de Google Maps (s.f.)

En cuanto a la infraestructura, es un edificio rodeado por diversa vegetación que se mantiene debido al clima templado como se aprecia en la Figura 2. La población estudiantil es diversa, hay estudiantes venezolanos e indígenas, que han llegado allí por diversos motivos, entre ellos la necesidad de fuentes de ingreso, la búsqueda de trabajo, la violencia presente en sus territorios de origen. Las personas del municipio se caracterizan por ser gente trabajadora con ganas de salir adelante, que tienen que lidiar con la falta de oportunidades, de servicios y de recursos, sintiéndose desprovistos, lo que parece detener sus esfuerzos por trabajar por su entorno, por permanecer y sacar adelante su territorio campesino.

Figura 2

Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima -Sede rural El Limonal



Nota. Esta fotografía de la institución en Sasaima permite observar el clima templado y la diversidad de vegetación en el municipio. Elaboración propia, [Fotografía], 2020.

Esta situación a su vez hace que se reste valor a la escuela al ser tomada en cuenta más como una proyección para el futuro, en términos de conseguir un título para el campo laboral y no como una entidad que incida comunitariamente en la mejora de un territorio. Predomina la falta de pertenencia en la correlación que existe entre instituciones y comunidad. En este hecho los docentes son vistos bajo la lupa de cumplir una jornada, trabajar en destrezas cognitivas y no por un aprendizaje que realmente sea para la vida. Bajo esta lógica se vivencia el poder unilateral

dentro del aula, los estudiantes parecen desconocer que también son actores educativos que pueden proponer para el crecimiento y el cambio favorable de su entorno y su comunidad.

1.1.2 Contexto indígena Wayuu

La otra institución foco de este estudio es la rural indígena, ubicada a veintisiete horas aproximadamente de Bogotá, la capital de Colombia como se muestra en la Figura 3. El contexto está marcado también por una serie de condiciones y dificultades. Entre ellas, las familias wayuu deben recorrer largas distancias para sobrevivir en búsqueda de alimentos o agua. El agua usualmente es salada y esto implica la proliferación de enfermedades estomacales. A ello, se le suma la desconexión del territorio con diversos tipos de tecnología. Las vías son de difícil acceso. Los estudiantes graduados deben migrar hacia otras zonas del país o, quedarse en la región y vivir del pastoreo como se evidencia en la Figura 4, la agricultura o trabajar en servicios domésticos. Hay quienes optan por trabajar con grupos al margen de la ley y aquellos estudiantes que logran estudiar, no retornan.

Figura 3

Distancia de la institución rural étnica desde Bogotá



Nota. Imagen tomada de Google Maps (s.f.)

Figura 4

Zonas de difícil acceso y pastoreo



Nota. La fotografía representa la estepa, el difícil acceso, los animales de algunas familias Wayuu, cabe resaltar no todos cuentan con ganado, la mayoría posee ovejos o chivos.

Elaboración propia, [Fotografía], 2023.

En la institución se identifica la existencia de 697 estudiantes de básica secundaria y 210 de educación media, de los cuales 602 son internos, los demás son 215 de nivel preescolar y 1061 de básica primaria entre sede principal y aulas satélite. La imagen que muestra la Figura 5 corresponde a una cuarta parte de la sede principal de la institución.

Los niños que estudian en el Internado Indígena de Siapana provienen de familia con grandes dificultades de supervivencia unidas a factores determinantes del territorio: falta de empleo, condición nutricional deficiente, dificultad para el acceso del agua potable; estos niños no muestran un peso y una talla acorde con la edad, presentando falta de concentración y sueño pronunciado (PEI, 2018, párr. 9).

Figura 5

Panorámica de la sede principal



Nota. Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Siapaná María Colombia, en la fotografía se puede observar al fondo el Parque Nacional Natural Macuira, la aridez y algunas aulas de clase. Elaboración propia, [Fotografía], 2024.

La institución emplea los Estándares Básicos de Competencias (EBC, 2006) como “[...] uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado” (p. 9) en unión con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016) de Lengua Castellana como pretexto para mejorar los resultados de la evaluación Nacional Saber; sin embargo, se obtienen resultados muy bajos en las evaluaciones internas y externas.

El Decreto 1290 de 2009 reglamenta la evaluación del aprendizaje, este establece que se debe identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (p. 1). Por tanto, la práctica educativa debería dar valor al interés, la riqueza interna propia del contexto y el educando; no obstante, esto no se ha podido lograr. Los estudiantes presentan fuertes dificultades en el desarrollo de habilidades comunicativas, que trascienden al momento de graduarse en la construcción de pensamiento

crítico colectivo orientado al reconocimiento de su identidad. Se usa el español como instrumento de aprendizaje para reconocer otras culturas o migrar y no para valorar lo propio. Las familias son poco participativas en el ámbito educativo de sus hijos, hay estudiantes afectados porque pasan meses sin tener contacto con sus familiares y predomina la poca valía, el desinterés por temas relacionados con educación.

Se evidencia la pérdida del sentido de comunidad, valores de gran importancia para la cultura se han ido desvaneciendo y con ello, la identidad cuando se observa la ausencia del uso de costumbres, un ejemplo de ello es la pérdida del sentido del uso de la palabra; la comunidad solía hacer uso de ella para resolver conflictos u orientar conocimientos. Actualmente se observa que las situaciones de conflicto se solucionan a través de la violencia directamente. También, hay una marcada falta de participación de los padres hacia la toma de decisiones sobre el comportamiento de sus hijos. En cuanto a solucionar aspectos que afectan a la comunidad, como la falta de jagüeyes, antes se unían a construir por familias, ahora, si no hay dinero, no se unen y como consecuencia los animales sufren de sed; estos se llenan por la lluvia como se aprecia en la Figura 6.

Figura 6

Jagüey wayuu en la Alta Guajira



Nota. Es un pozo de agua creado de forma natural o artificial en la Guajira para recolectar el agua de la lluvia en época de invierno. Esta agua sirve para el uso y consumo de las personas indígenas Wayuu y sus animales. Elaboración propia, [Fotografía], 2023.

Así mismo, las niñas cuando se desarrollaban eran encerradas y allí aprendían todo el arte del tejido y costumbres, esto ya no se hace, pues las exigencias institucionales educativas no dan espacio para estas prácticas y además, los estudiantes han afirmado en clase no querer utilizar sus trajes tradicionales como el Sheinpala por vergüenza. Lo anterior, ha fomentado la agresividad, la indolencia, el desinterés, la falta de preocupación por el otro, el facilismo y la dependencia de entes gubernamentales para resolver problemas internos.

En ambas instituciones, observamos prácticas que son reproducidas a partir de diferentes instituciones, incluidas las educativas, las cuales movilizan saberes y formas hegemónicas de estar en el mundo, muchas veces hasta la exclusión de los saberes locales de estos grupos; se habla de un currículo generalizado propio del modelo de pensamiento occidental, que parece no tiene en cuenta las realidades de estas culturas e incluso parece generar que las mismas culturas no consideren sus valores, una continua reproducción de lo mismo que en su urgencia invita a que se haga presente la escuela desde otras miradas, en las que se hable de autonomía comunitaria y de construcciones epistemológicas de saberes locales que valoren los conocimientos de los territorios, entendiendo: ¿cómo las prácticas educativas significativas contribuyen al fortalecimiento de la educación indígena y campesina colombiana?, en la orilla de las lógicas decoloniales.

1.2 Problema de investigación

1.2.1 Descripción del problema

En el reconocimiento y la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas, surgió el interés de analizar los sentidos construidos de las prácticas educativas significativas de profesores que no son indígenas ni de origen campesino que ejercen su labor en estos contextos, con el fin de identificar las maneras en que vienen reconfigurando sus prácticas y tal vez aportando en la consolidación de pedagogías decoloniales.

La práctica educativa en esta investigación se entiende como “[...] una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética” (Freire, 2015, p.26). Es directiva en tanto, el docente no cambia su estatus de ser un profesional que curiosear junto a sus estudiantes distintos saberes. Es política puesto que existen costumbres, intereses culturales, ideales, opiniones y formas de vivir que se interrelacionan en las clases a partir de ideologías distintas. Sumado a esto, es gnoseológica y pedagógica, debido a que el docente parte de su saber filosófico o científico, de si él reflexiona sobre su quehacer y desde ahí orienta la formación de sus estudiantes de manera responsable, en la búsqueda de promover la curiosidad por saberes epistemológicos que sobrepasen los saberes ingenuos; y es estética y ética siempre y cuando se mantenga coherencia en el diálogo y el hacer.

En el campo educativo hay luchas que se alzan, resisten y revuelcan el sistema predominante al no considerar otras prácticas de grupos que perciben y leen distinto el mundo. Cuando prevalece la educación desde una perspectiva estándar generalizada en territorios étnicos y campesinos, la escuela se convierte en motivo de desinterés para distintos estudiantes; muchos de ellos desertan. La educación basada en competencias desde una perspectiva comunitaria debería transformarse sin ignorar los referentes educativos diversos de grupos como los indígenas y campesinos, realizando modificaciones en los currículos orientados a la articulación con los saberes territoriales y culturales.

Dentro de las comunidades indígenas y campesinas sobresale la fragmentación de la cultura, ratificando la desarticulación de un objetivo en común para cada uno de los miembros de la comunidad. Se demanda así la participación comunitaria como punto de reencuentro cultural que para el presente proyecto encausa la acción de moverse hacia una educación distinta o una educación construida con los otros y que promueva la motivación de la comunidad a unirse y trabajar en conjunto con la escuela.

Por eso, se dialoga en torno a procesos de resistencia y acción a través de pedagogías decoloniales, en cuanto la comunidad se mantiene dentro de unas maneras deliberadas de estar

en el territorio, en muchos de los casos resistiendo a dinámicas hegemónicas. Es urgente y necesario ajustar la escuela a una sinergia comunitaria, por la libertad de proponer, de investigar y aprender, apreciar los procesos internos de las culturas cambiantes, híbridas, pero propias en sus formas de ser y actuar, es decir un diálogo intercultural, intencionado en valorar múltiples formas de apreciar el mundo. De acuerdo con lo anterior, si un grupo social olvida aspectos de lo que fue, implicaría una pérdida para la diversidad.

Ante esto, se requiere resistir desde la práctica educativa para la construcción de una epistemología desde los saberes propios de los distintos territorios, con el fin de contribuir a fortalecer procesos educativos pertinentes y coherentes para la población indígena y campesina asegurando sus diversas formas de vivir. Para ello, se propendió a analizar los sentidos construidos por un grupo de profesores no indígenas o que no son de origen campesino en torno a sus prácticas educativas, con miras a generar un análisis comprensivo de los modos en que los profesores están aportando en la consolidación de pedagogías decoloniales para contribuir al fortalecimiento de la educación indígena y campesina en Colombia.

1.2.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los sentidos construidos por los profesores no indígenas y no campesinos alrededor de sus prácticas educativas en contextos indígenas y campesinos? y como preguntas orientadoras, nos preguntamos en este trabajo de investigación por ¿cómo se movilizaron los profesores a estos contextos?, ¿qué los motivó a trabajar en estos escenarios?, ¿qué desafíos profesionales y personales han tenido que enfrentar?, ¿cómo se han transformado sus prácticas en el trabajo con las comunidades indígenas y campesinas?, ¿qué estrategias pedagógicas ha construido para dar respuesta a las necesidades del contexto? y ¿cuál es el propósito educativo de los docentes con la comunidad?

III. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Objetivo general

Analizar los sentidos construidos alrededor de las prácticas educativas de profesores no indígenas o que no son de origen campesino que trabajan en contexto indígena wayuu en La Guajira y campesino en Cundinamarca, con miras a generar un análisis comprensivo de los modos en que los profesores están aportando en la consolidación de pedagogías decoloniales para contribuir al fortalecimiento de la educación indígena y campesina en Colombia.

Objetivos específicos

- ❖ Analizar sistemáticamente el estado actual del arte de las pedagogías decoloniales mediante la revisión crítica y la síntesis de los hallazgos de investigación disponibles en Scopus.
- ❖ Reconstruir los sentidos construidos por el grupo de profesores participantes de esta investigación, sobre sus prácticas educativas.
- ❖ Realizar un análisis interpretativo de los sentidos construidos por los profesores alrededor de las prácticas educativas a la luz de la teoría sobre pedagogía decolonial.
- ❖ Aportar en la consolidación de las pedagogías decoloniales, a partir de la interpretación crítica de los sentidos y aprendizajes construidos por los profesores que integran la muestra del presente trabajo.

CAPÍTULO II

ESTADO DEL ARTE

El presente apartado tiene la intención de elaborar un estado del arte sobre las pedagogías decoloniales como movimiento pedagógico de nuestra América. El propósito es revisar qué y cómo se han venido trabajando estos conceptos desde una perspectiva educativa en la actualidad. Para ello, se hizo una búsqueda internacional en la base de datos científica SCOPUS y allí fueron arrojadas once investigaciones relacionadas con pedagogías decoloniales. Esto permitió evidenciar su reciente y escaso estudio. Además, los escritos dan cuenta de una producción principalmente latinoamericana; se explica porque el tema objeto de estudio debate, resiste, critica y replantea prácticas educativas políticas, centradas en epistemologías eurocéntricas coloniales, y porque muchos de los movimientos decoloniales han tenido grande apogeo en América Latina.

2.1 Metodología

La búsqueda de información sobre el tema Pedagogía decolonial se hizo con el método cualitativo-interpretativo, de tipo documental. A través de la base de datos académica internacional SCOPUS, se indagó por los estudios publicados bajo el concepto o descriptor clave *Pedagogía decolonial*, de la cual aparecen once estudios relevantes para esta investigación publicados recientemente; parten del 2016 al 2022.

2.1.1 Instrumentos

Para analizar los estudios se usó una matriz bibliográfica donde se categorizó la información de manera esquemática. Esto facilitó el tratamiento de la información como se muestra en la Figura 7; en la fila uno, se relacionan las categorías y en cada columna se presenta la información recolectada respecto a cada categoría.

Figura 7

Matriz bibliográfica

Fuente	Problema	Marco Teórico	Metodología	Hallazgos y Conclusiones	Principales fuentes citadas	Observaciones / reflexiones
Castillo, M. (2022). Paulo	La educación liberadora nace con Paulo	La educación como	El método es la hermenéutica-	Según Castillo (2022) Paulo Freire lleva su pensamiento a la acción en el siglo XX con base en una	Freire (1969, 1970)	Retomar las bases de la pedagogía decolonial de Paulo

Nota. Instrumento para recopilar, clasificar y ordenar la información de cada antecedente. Elaboración propia, (2024).

2.1.2 Procedimiento

Leídos los textos, se procedió a nutrir la matriz con la información solicitada en cada categoría. Para ello, se resumió lo más relevante con el fin de encontrar tendencias presentadas a continuación:

2.2 Resultados

2.2.1 Foco 1: Concepciones y aplicaciones de la pedagogía decolonial en nuestra América

Este foco refiere a los preconceptos, usos y propuestas críticas que han realizado los estudiosos del proyecto transformador (Modernidad/colonialidad) y otros pensadores de la pedagogía decolonial. Con ello, encontramos cuatro tendencias que en su mayoría convergen entre sí, pero tratan diferentes tópicos:

Tendencia 1: Pedagogía decolonial como filosofía educativa (37%)

Miranda y Santos (2022) presentan reflexiones sobre una pedagogía de educación filosófica basada en el panorama de la infancia afrobrasileña y la pedagogía decolonial. Manifiestan que pese a que el panorama de la infancia afrobrasileña está permeado por imaginarios eurocéntricos, los autores proponen una mirada sobre sí que movilice hacia el propio paisaje y lo decolonial. Por

medio de la experiencia significativa que tuvieron los niños afrobrasileños con los portafolios, se observa que con las prácticas cotidianas significativas como el cambio de la perspectiva estética de una niña que mejoró su autoestima por la lectura de un cuento afro "Princesas negras", los niños aprehenden sobre sí mismos y su contexto. Transforma los imaginarios coloniales como el racismo epistémico propuesto por Maldonado-Torres (2010) sobre la etnicidad y la raza que aniquilan lo diverso, explotan y dominan. Como conclusión, la pedagogía decolonial necesita partir de los contextos y dialogar con sus escenarios, así hay reinención sin alienación.

Argüello (2016) aborda las características sustantivas de la propuesta pedagógica mixte y sus contribuciones para definir una filosofía de educación desde las Américas. Existe una crisis sistemática en las sociedades contemporáneas por los valores y saberes coloniales hegemónicos que niegan la presencia del otro como ser diferente. La pedagogía mixte es una estrategia decolonial que responde a través de una educación integradora y comunitaria con epistemologías plurales. Argumenta que la acción educativa reposa sobre la descolonialidad del saber, del ser, de las prácticas culturales y del currículo. Como lo muestra la educación universitaria mixte de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, su enfoque propio responde a las necesidades comunales y no a intereses del Estado. La propuesta se estructura en una tríada interdependiente: educación comunal, educación situacional y educación práctica. El individuo coexiste con lo comunitario, el ser y el existir con la vida en la tierra se complementan y el trabajo común es para el pueblo. Así, se valora el saber ancestral y autóctono con autodeterminación.

Méndez (2021) reflexiona sobre los fundamentos para desarrollar una pedagogía decolonial e intercultural. Explica que la globalización y la colonialidad traen consigo retos que pueden ser asumidos o enfrentados con la consolidación de una filosofía decolonial desde América Latina, acompañada de diversas cosmovisiones en la educación. Esto para ubicar en la historia a comunidades afro, culturas indígenas, campesinos y pueblos del sur; respetarlas, incluirlas y afirmarlas como un otro diverso. Con la pedagogía decolonial se crean grietas o fisuras que

permiten intervenir lo social y lo político para formar una propia identidad; trasciende la pedagogía tradicional, es dialógica, supera la colonialidad eurocéntrica y renuncia a posturas reduccionistas. Sus antecedentes fueron Freire con una pedagogía utópica y esperanzadora y Walsh, quien plantea la resistencia e insurgencia educativa.

Walsh, Oliveira y Candau (2018) discuten la necesidad de cuestionar y transformar estructuras coloniales presentes en la educación, proponiendo una pedagogía decolonial ligada a diversas realidades educativas para construir un pensamiento crítico y alternativo. Plantean que la pedagogía decolonial crítica el saber eurocéntrico basada en tres conceptos clave para su explicación: el mito fundacional que impone un etnocentrismo europeo como razón universal; la colonialidad del saber que sostiene una matriz de poder la cual clasifica y reclasifica la población para gestionar objetivos desde codificaciones discriminatorias; y las pedagogías decoloniales que afrontan estos fundamentos coloniales por la politización de la praxis educativa. Además, exponen diez propuestas que aplican las pedagogías decoloniales. De estas se resalta la convergencia entre educación popular e investigación-acción participativa como aporte intelectual, la educación mediada por el uso de ayahuasca, la descolonialidad como emergencia epistemológica, la educación sin adoctrinamiento, la recuperación de la cultura afrobrasileña y la perspectiva discursiva de la lengua para formar identidades.

Tendencia 2: Pedagogía decolonial como educación liberadora (27%)

Castillo (2022) argumenta que la educación liberadora nace con Paulo Freire por la necesidad de las sociedades oprimidas para hacer frente al entramado colonizador hegemónico; donde la modernidad estratifica la vida y se perpetúa a través de la escuela. De ahí que, la liberación se obtenga si existe conciencia de la realidad, se parta de una educación popular dialógica e inclusiva evitando la relación sujeto-objeto y los tres niveles de colonialidad: poder, saber y ser. Dicha educación transforma las realidades en el sistema utilitarista colonial.

Mota Neto (2018) analiza las posibilidades de convergencia entre la educación popular e investigación-acción participativa de los referentes Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Esto para proponer elementos de una pedagogía decolonial en América Latina capaz de confrontar el tradicionalismo pedagógico y el totalitarismo de la ciencia colonial moderna. Como resultado, indica que la convergencia entre ambas produce una pedagogía decolonial porque empodera a las personas, potencia las clases y grupos explotados para su transformación a partir de proyectos, obras, luchas y desarrollos concretos donde se produce el pensamiento sociopolítico propio.

Araujo y Martins (2021) exponen que en el contexto de la educación y del medio ambiente existen problemas sistémicos, epistemológicos y civilizacionales que producen prácticas y pensamientos hegemónicos insostenibles. Lo anterior es resultado de discursos fatalistas en los cuales no hay un ejercicio racional sobre las cuestiones medioambientales en la educación. Por lo tanto, con los postulados de Paulo Freire se aboga por una educación político pedagógica en la que se practique la libertad y el sujeto sea consciente del entorno y sus problemas. Igualmente exista una plurilogía del pensamiento ambiental a partir de la reapropiación de la naturaleza y la deconstrucción de modelos de racionalidad económica imperante. Se trata de implementar una pedagogía de la indignación, ambiental y ecológica que permita la descolonización de saberes para implementar otros.

Tendencia 3: Pedagogía decolonial aplicada al cambio curricular y a asignaturas específicas (27%)

Ubaque-Casallas (2021) ponen de relieve que los enfoques, estrategias y teorías, además de demostrar la importancia global del inglés para la comunicación, han mantenido proyectos y economías imperiales que evidencian cómo se planea enseñar el inglés. En consecuencia, se establecen jerarquías ontológicas y epistemológicas globales donde el ser, la razón y la estética de los profesores es considerada deficiente e inferior. Es por esto que se usa el método interseccional

donde interactúa la teoría con la propia experiencia para conformar y transformar identidades a través del uso del lenguaje. Así, la enseñanza es humanizadora, no subalterna; aplica una estrategia decolonial donde la necesidad de los estudiantes prevalece.

Silva (2022) resalta la tensión entre praxis eurocéntrica y praxis afrocéntrica educativa para abordar el concepto de educación afrocéntrica, basada en la teoría del afrocentrismo. Acude a lo planteado por el intelectual afroamericano Molefi Asante quien expone que emplear un currículo afrocéntrico sirve como instrumento para una pedagogía decolonial más justa. Aquella donde se valore la interculturalidad y se refuercen las identidades de los excluidos como estrategia antirracista. La afrocentricidad reconoce el descentramiento de la mente debido a la colonización europea. Así, el estudiante revierte la posición ocupada de sujeto-objeto a agente de la historia, a tener una conciencia crítica y política que re-centra y promueve valores culturales.

Silva y Pereira (2019) problematizan que debido a la disociación entre teoría y práctica en la carrera de Derecho hay una colonialidad del conocimiento. Por ello, se hace una investigación de la pedagogía de la educación como práctica de la libertad desde los postulados de Paulo Freire y Bell Hooks. Estos autores sugieren romper este esquema por medio de un conocimiento-praxis a partir de la experimentación con la realidad. De igual manera, mencionan la importancia del rol de la escuela; allí el estudiante se apoya para transformar su realidad desde la crítica a la enseñanza que incluye categorías jerárquicas como el sujeto-objeto o teoría-práctica. Dialogan con lo decolonial porque problematizan la realidad para transformarla y generar acciones liberadoras.

Tendencia 4: Pedagogía decolonial desde la narrativa (9%)

Esta tendencia tiene un único estudio basado en una narrativa decolonial, Lamana (2020) argumenta que la historia de los Andes se ha presentado de una manera geopolítica donde se reconoce el mundo desde una perspectiva española imperante. Con el estudio de Felipe Guaman

Poma de Ayala en su obra *Nueva crónica y buen gobierno*, se establece una estrategia decolonial al comprender los absurdos e incoherencias históricas que el mismo texto expone de forma adrede.

La narrativa tiene el fin de cuestionar las premisas coloniales en América. Para ello estudia argumentos que critican la realidad dada: mencionar que la conquista del Perú fue justa y legítima y que la cristiandad fue una forma de salvación de los indios. Además, se presentan elementos absurdos e incoherentes que conllevan a criticar la historiografía y a poner a pensar al lector sobre la realidad colonial asumida. Algunos son el encuentro entre "embajadores incas" y embajadores españoles" de forma pacífica. Asumir que los españoles ejecutaron la voluntad de Dios. Legitimar que los indios merecían la derrota como castigo por sus culpas. Atribuir que los españoles eran merecedores de los milagros mientras los indios no y, que el Espíritu Santo sólo acudía a los indios. Como conclusión, Lamana (2020), plantea que la historia de los Andes no es como los autores españoles la han presentado; los conquistadores la quitaron de la geopolítica global.

De acuerdo con los resultados de cada tendencia, se puede decir que son varios los estudios que mencionan partir del contexto como acción educativa participativa, transformadora, práctica de la libertad diversa y comunitaria que revierta saberes hegemónicos e implemente otros desde los Andes o la América. Hay una reflexión general, pero son pocos los que se centran en contextos específicos y escenarios donde la colonialidad predomina. Así, dentro de la búsqueda de trabajos relacionados a contextos indígenas y campesinos (objetos de este estudio), únicamente hay temáticas relacionadas al contexto afrodescendiente. La importancia del presente trabajo, entonces, radica en que se reflexiona desde dos contextos educativos invisibilizados por currículos hegemónicos y estandarizados que desconocen, generalmente, sus necesidades educativas y sociales. De ahí, la relevancia de mostrar estos escenarios como punto de partida para futuras investigaciones.

2.2.2 Foco 2: Aspectos metodológicos de la investigación

En este punto, se analizan tres aspectos fundamentales que guiaron el proceso investigativo de los artículos académicos. Es posible decir que el 100% de los estudios son de tipo cualitativo, con este se analizó, discutió, reflexionó y propuso en torno a la pedagogía decolonial y los diferentes tópicos mencionados en los resultados de análisis. Se destaca que los estudios presentaron información metodológica incompleta o nula. Algunos solo mostraron el método, otros los instrumentos o técnicas. Aun así, se organizó e interpretó la información por tendencias partiendo de palabras clave que permitieron su clasificación.

Tendencia 1: Propósitos investigativos

Esta tendencia recoge los objetivos de las investigaciones, teniendo en cuenta el texto sobre formulación de objetivos de Arias, Covinos y Cáceres (2020). Además

- ❖ Investigaciones exploratorias: 55%. Estudios que pretenden analizar, investigar, dialogar y resaltar la pedagogía decolonial como propuesta transformadora en nuestra América.
- ❖ Investigaciones explicativas: 36%. Estudios de los cuales dos proponen estrategias pedagógicas anticoloniales y uno reflexiona de forma crítica sobre las mismas.
- ❖ Investigaciones descriptivas: 9%. Estudios que localizan elementos intersecciones para una pedagogía decolonial.

Tendencia 2: Métodos investigativos

Las formas en las que se abordaron las investigaciones para cumplir los objetivos son las siguientes.

- ❖ Teoría fundada (46%): Estudios que pretenden hacer análisis teórico, documental, descriptivo y dialógico.

- ❖ *Hermenéutica (36%):* Estudios que pretenden interpretar narrativas literarias, interseccionales y experienciales.
- ❖ *Fenomenología (18%):* Estudios que pretenden hacer un aporte al entramado bibliográfico desde el análisis de experiencias grupales.

Tendencia 3: Instrumentos para el análisis de la información

En esta tendencia los instrumentos y las técnicas se mezclan para analizar la información.

- ❖ *Bibliografía y análisis documental (82%):* Se disponen de varios documentos sociocríticos de autores fundamentales para la pedagogía decolonial como Paulo Freire, Catherine Walsh, Enrique Leff, Molefi Asante, entre otros.
- ❖ *Narrativas (18%):* Pretenden mostrar a través de la literatura y la experiencia narrada elementos para construir una pedagogía decolonial.
- ❖ *Grupo focal (9%):* fueron seleccionados cuatro integrantes del comité académico de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (Mixe).
- ❖ *Portafolios estudiantiles (9%):* Instrumento que lleva el seguimiento de un grupo de estudiantes con el fin de explorar la afrocentricidad presente.

De acuerdo con las tendencias, es evidente que la mayoría de las investigaciones tienen como base metodológica la teoría fundada y la hermenéutica, esto probablemente debido al carácter reciente de la pedagogía decolonial en las prácticas educativas y la reflexión sobre los contextos a partir de sus realidades y problemas foco de visibilidad. También se puede mencionar, son pocos los estudios que muestran la teoría aplicada al contexto. Asimismo, se podría decir que se escogieron instrumentos acordes al tipo de investigación y diseño metodológico como el uso de bibliografías

y análisis documental, narrativas, grupos focales y portafolios con el fin de facilitar la interpretación de los contextos y la praxis educativa.

2.2.3 Foco 3: Preconceptos para reflexionar sobre la pedagogía decolonial

Después de leer detalladamente los textos, se evidenció que para llegar a desarrollar una pedagogía decolonial es necesario reflexionar en torno a otros saberes implementados antes del auge del tema objeto de este estudio. Por ejemplo, los referentes teóricos de Paulo Freire como la pedagogía del oprimido, la educación liberadora o los conceptos sobre comunidad. De este modo, las siguientes tendencias definen los preconceptos.

- ❖ Tendencia 1, Trabajos que hablan de estrategias decoloniales (73%). Son formas de pensamiento que buscan resignificar a las sociedades que han sido objeto de invisibilidad e inferioridad por la colonialidad eurocéntrica.
- ❖ Tendencia 2, Trabajos que hablan de educación liberadora (27%). Son aquellos que tienen como uno de los elementos principales para la pedagogía decolonial la educación como práctica de la libertad, en la cual el sujeto es consciente de sus problemas para transformarlos.
- ❖ Tendencia 3, Trabajos que hablan de la pedagogía del oprimido, de la indignación, de la autonomía (27%). Unida a la anterior, refiere a la práctica de la libertad desde el actuar propio del ser humano colonizado, quien rompe la relación sujeto-objeto con su actuar crítico.
- ❖ Tendencia 4, Trabajos que hablan de la educación como narrativa interseccional (18%). Son aquellos que muestran la conformación de las identidades desde diversos elementos no coloniales como la raza, género, ancestralidad, sentido de pertenencia, relación con la naturaleza, entre otros.

- ❖ Tendencia 5, Trabajos que hablan de la educación afrocéntrica y afrocentrista (18%). Son las que movilizan la acción a partir de la transformación del imaginario colonial racista. Transforma la diversidad étnico racial conforme al descentramiento histórico.
- ❖ Tendencia 6, Trabajos que hablan de la complejidad ambiental (9%). El concepto aborda la pluralidad del pensamiento ambiental con la reapropiación de la naturaleza y deconstrucción de modelos racionales.
- ❖ Tendencia 7, Trabajos que hablan de una pedagogía del inglés (9%). Estos buscan que la enseñanza ayude a conformar identidades asociadas al uso del lenguaje en contexto.
- ❖ Tendencia 8, Trabajos que hablan de la educación popular y la investigación-acción participativa (9%). Tienen como fin promover el empoderamiento de las personas y su participación en proyectos que transformen su realidad.
- ❖ Tendencia 9, Trabajos que hablan del pensamiento comunal y ancestral (9%). Enfatizan en el saber autóctono para responder a las necesidades propias y problematizar saberes universales.

Con la revisión de preconceptos se infiere que estos conforman la base teórica de la pedagogía decolonial. Además, se entrelazan entre sí porque su punto de partida es la acción de los grupos subalternos para su transformación en pro del contexto.

2.3 Conclusiones

El estado del arte, en tanto revisión bibliográfica de los referentes sobre pedagogía decolonial, converge en varios elementos para su puesta en práctica. El primer foco evidencia la reflexión en torno a despertar la curiosidad epistemológica, ser protagonista del cambio, romper la relación sujeto-objeto, discutir y no negar otros saberes con el fin de provocar fisuras histórico-sociales y

económicas para abrir otras formas de ser, actuar y pensar. Dicha reflexión, en su mayoría enfatiza en ubicar la pedagogía decolonial como filosofía educativa y educación liberadora en Nuestra América, sin embargo, son pocos los estudios centrados en contextos específicos y colonizados por saberes hegemónicos. De allí, la presente investigación resulta innovadora al presentar el contexto indígena wayuu y el contexto campesino como dos escenarios con riqueza epistemológica para reapropiar y transformar sus realidades invisibilizadas.

El segundo foco, referido a la metodología, por la naturaleza del tema objeto de estudio es totalmente cualitativa. El método más utilizado es el exploratorio y los instrumentos la bibliografía y el análisis documental de teorías base para la reflexión antihegemónica decolonial. Esto resulta de la reciente puesta en práctica del proyecto, es decir, en primer momento se pasa por un proceso de reflexión y transformación del pensamiento con el fin de implementarlo a la cotidianidad. En el mismo sentido, hay divergencia en la discusión de los artículos en cuanto a los tópicos del tema eje, sin embargo, mantienen una relación interdependiente.

El tercer foco, clasifica los preconceptos que conforman la pedagogía decolonial a través de la educación liberadora, la pedagogía del oprimido, la indignación y la autonomía, pensar la complejidad ambiental, la participación comunitaria y ancestral de los territorios. Esto significa que se retorna a lo propio sin desconocer otros saberes, desde la criticidad de las poblaciones marginadas con una educación que valore el territorio y contextualice los saberes.

Para cerrar este apartado, aunque la educación ha sido un instrumento de dominación, con la pedagogía decolonial se incentiva una praxis política en la cual se pueden transformar las desigualdades y la subalternización impuesta por el colonialismo. Las poblaciones decoloniales tienen el deber de abanderar el liderazgo en comunidad, el respeto por la pluralidad de saberes sin generar un aislamiento histórico, es crítica y lucha contra la discriminación, la explotación, el

utilitarismo, la opresión e invisibilidad institucionalizada; promueve el diálogo para dignificar la vida en todas las esferas sociales.

MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO

Este capítulo está orientado a realizar una aproximación conceptual de lo colonial y la pedagogía decolonial, en articulación con otras categorías como la práctica educativa, la comunidad, lo comunitario y la noción de sentidos construidos.

2.1 Comprensión de lo colonial hacia la construcción de pedagogías decoloniales

En el presente apartado se hará un abordaje de las principales categorías que nuclean este trabajo investigativo. En primer lugar, abordaremos una reflexión sobre lo educativo y lo colonial, para pasar a revisar la categoría de pedagogías decoloniales, esta se configura en la intención de ubicar lo colonial y los desafíos que hoy supone para la educación en un país no europeo como Colombia; territorio con variedad de escenarios que hoy son afectados por un conjunto de acciones que poco a poco agotan costumbres, creencias y formas de estar en el mundo. Lo anterior, reafirma la necesidad del trabajo con el movimiento decolonial como contraposición de los ideales occidentales de la educación, promotores de múltiples violencias que se han perpetuado bajo el sometimiento de pueblos como los indígenas y los campesinos. En segundo lugar, se encuentra la categoría de práctica educativa en el hecho de encontrar desde el que hacer del profesor elementos que fortalezcan su ejercicio profesional con relación a estas comunidades, considerando desde su quehacer la realidad de los otros. En tercer lugar, la comunidad y lo comunitario que significa el reconocimiento de la cultura, su memoria y sus valores. Por último, se define la comprensión de sentidos construidos para esta investigación.

2.1.1 Lo educativo y lo colonial

La educación escolar durante la colonia significó una serie de acciones “[...] usadas como formas de vigilancia y aculturación de las comunidades indígenas” (Reyes y Zitkoski, 2016, p. 177). La idea era modificar costumbres, creencias, simbologías propias del indígena para adaptar estos conocimientos por otros que permitieran mejores relaciones con los españoles. Un hecho histórico fue la llegada de la lengua española a los pueblos indígenas de Colombia con la intención de evangelizar. Significó enseñar la lengua española con el propósito de ajustar el pensamiento indígena a uno que se denominó de manera unilateral como mejor, y desde el cual, las creencias de los pobladores originarios debían evolucionar.

El dominio de los españoles en territorio colombiano en su momento detuvo el desarrollo de las comunidades indígenas, con la llegada de la colonia se instauró un estilo de educación que

[...] se constituía bajo la identidad de campañas “civilizatorias” a partir de las cuales, en Colombia, se intentaba hacer de los indígenas, sujetos integrados, adaptados y útiles para al sistema productivo, en últimas, se gesta un exterminio físico y cultural de los pueblos ancestrales.” (Reyes y Zitkoski, 2016, p. 178)

El indígena fue vulnerado y sometido, lo cual provocó la dominación de sus territorios y cuerpos. Por ejemplo, se pretendió que “[...] los ocupantes indígenas, antes que enemigos, se convirtieran en mano de obra que preparan los territorios productivamente, para la posterior ocupación de los blancos” (Reyes y Zitkoski, 2016, p. 180). Sus tierras pertenecerían a los otros y no a ellos, los dueños reales. El despojo de tierras fue importante, pero no más importante que el despojo intelectual al que fueron sometidos. La educación con la mejor intención se encargó de señalar al indígena como ser inferior. Este debía ser convertido en una imitación del colono como ejemplo de rectitud, moral y buenos valores replicados por la población.

Aunque la época de la conquista y la colonia ocurrió a mediados del siglo XVI y XVII, hoy en pleno siglo XXI la colonialidad sigue presente

[...] no es solo ni principalmente una política de estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades” (Santos, 2010, p.15)

bajo distintos patrones de poder encargados de fragmentar las poblaciones en la división de “[...] inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos” (Quijano, 2000, p. 344) en todas las estancias territoriales y sociales, lo cual desencadenó en xenofobia, racismo, discriminación, violencia, exclusión, entre otras formas de menosprecio.

Para llegar a entender la colonialidad, es importante primero comprender el colonialismo como “[...] una estructura de dominación/explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial” (Quijano, 2000, p. 381). El colonialismo se enmarca en un momento histórico en el siglo XVII con la llegada de europeos a territorio americano asegurando recursos para la corona española, provocando la imposición y dominación sobre la cultura no europea. Respecto al concepto colonialidad, este deviene del colonialismo y

[...] es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. (Quijano, 2000, p. 342)

Este patrón opera en las diferentes dimensiones del mundo, resaltando las diferencias humanas, dividiendo los pueblos, imponiendo formas de ser y de pensar. La colonialidad es un pensamiento preponderante que clasifica la existencia humana entre dominantes y dominados, razas superiores, habitualmente blancas y razas inferiorizadas, afrodescendientes, indígenas o campesinas “[...] la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas” (Quijano, 2000, p. 378), esto implicó el despojo de expresiones propias y aunque no significó la destrucción cultural, si se impuso una hegemonía presente en la actualidad.

En lo educativo, la colonialidad se hace presente en lo cotidiano, en los momentos donde se idealiza una educación igual para todos, cuando los estudiantes desertan, presentan situaciones difíciles de convivencia o tienen bajos índices académicos y se responsabiliza a las familias de estas situaciones por tener un nivel socioeconómico bajo. Poblaciones como los indígenas, campesinos, afrodescendientes, feministas son “[...] las aguas profundas para la política” (Sousa, 2010, p. 15). Latinoamérica afronta el desafío de no saber qué hacer con estas comunidades para afrontar la inequidad.

Las culturas indígenas y campesinas por ser contextos diferentes, al poseer sus propias epistemologías y ontologías, son merecedoras de una resignificación, “[...] sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y del individualismo occidental. Los seres son comunidades de seres antes que individuos; en esas comunidades están presentes y vivos los antepasados, así como los animales y la madre tierra” (Sousa, 2010, p. 19). Las bases de la enseñanza educativa impartida por los docentes, debería luchar junto a los pueblos víctimas de la exclusión por la reivindicación de su dignidad, el respeto, el autogobierno, sus saberes, sus visiones de mundo, el buen vivir y la madre tierra.

2.1.2 Pedagogías decoloniales

Las pedagogías decoloniales son la contraparte de la colonialidad, son un campo de enunciación y acción de luchas para reorientar las acciones educativas, marcadas por la diversidad de discursos, prácticas y comprensiones que se movilizan hacia la dignificación y el resurgir de los seres humanos clasificados como inferiores, dando voz a quienes han sido silenciados, es

[...] imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación [...] acciones dirigidas a cambiar el orden de poder colonial [...] que parten [...] de la condición de dominación y opresión [...] organizándose para derrumbar la situación actual y hacer posible otra. (Walsh, 2013, p. 29)

Se trata de posibilitar condiciones y situaciones donde los conocimientos que han sido llamados ilegítimos, se conviertan en saberes legítimos, propios de las comunidades. Las pedagogías

decoloniales en este sentido son una apuesta por rescatar y darle vida a los pueblos víctimas del olvido y la negación. Hacer pedagogía decolonial en las aulas implicaría el “[...] derrumbe del mundo dominante y el resurgimiento del nuestro, el mundo de abajo” (Walsh, 2013, p. 24) el mundo que, hasta el momento ha sido tratado como inferior.

Comprender la práctica educativa desde un enfoque decolonial, implica no sólo entender el mundo disciplinar dentro del aula; sino ampliarlo hacia afuera. Entender la procedencia de los estudiantes, sus familias, sus orígenes, sus realidades, en el patio de descanso, en la plaza de mercado, según Walsh (2013):

[...] la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (p.29)

Educativamente las pedagogías decoloniales buscan posarse en los límites de las estructuras coloniales presentes en la educación y trasegar sobre estos. Walsh (2013) aborda las tradiciones coloniales en la educación con la intención de accionar desde formas de resistencia, resignificación y revitalización por medio de otras voces. Significa descolonizar tanto los contenidos educativos como los métodos de enseñanza, promoviendo un diálogo. En otras palabras, transformar la educación desafiando las estructuras coloniales que han perpetuado desigualdades y marginación.

Como puntos clave tenemos; primero, la descolonización del currículo lo cual significa revisar y reconstruir el currículo educativo para incluir perspectivas históricas y culturales diversas, que a menudo han sido ignoradas o distorsionadas por el colonialismo. Implica reconocer y valorar múltiples formas de conocimiento, no solo aquellos que han sido privilegiados por el sistema colonial. Segundo, la participación comunitaria referida a involucrar a las comunidades en el proceso educativo. Esto significa no sólo reconocer la diversidad de experiencias y conocimientos dentro de las comunidades, sino también permitir que estas

comunidades participen en la toma de decisiones educativas y definan sus propias experiencias educativas. Bajo este proyecto las pedagogías:

[...] no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (Walsh, 2013, p.31)

Entonces comprenden las estructuras coloniales, pero también resisten y transforman estas estructuras, desde el abordaje de las inequidades presentes en la educación. En síntesis, las pedagogías decoloniales desde un enfoque pedagógico buscan crear espacios educativos más inclusivos, equitativos y participativos, reconociendo y valorando la diversidad de conocimientos y experiencias presentes en las comunidades.

Para esta investigación, posarse en las pedagogías decoloniales tiene su importancia en comprender las realidades contextuales de las escuelas de escenarios indígena wayuu y campesino. Cabe resaltar, cada escenario es rico en diversidad, cultura, costumbres, saberes propios que necesitan ser mayormente visibilizados. Los profesores en su práctica educativa cumplen un papel fundamental en tanto son quienes pueden llegar a apropiarse de estos conocimientos propios para darles valor y dignificarlos.

2.2 Práctica educativa

A mediados del Renacimiento, “Los maestros pasaron a ser los únicos detentadores del saber y los estudiantes se vieron relegados a una posición de subordinación, se convirtieron en sujetos destinados a adquirir las enseñanzas dosificadas” (Varela, 1995, p. 63), esto se hacía con el fin de convertir a los estudiantes en seres virtuosos, pues se les consideraba inferiores y la idea era volverlos sujetos dóciles, útiles, obedientes, productivos y sirvientes al Estado. De igual forma, a mediados del siglo XVIII se inició el “[...] disciplinamiento interno de los saberes” (Varela, 1995, p. 63) lo cual le implicó al maestro asumir la función de ejercer control a la hora de seleccionar el

contenido de enseñanza verídico o con criterios de científicidad, de aquel saber considerado falso, se eliminaba cualquier forma de saber diverso. El maestro era considerado instrumento de poder unidireccional que encasillaba saberes y excluía otras formas de conocimiento. Además, reproducía y replicaba en círculos lo ya sabido, negando el paso al reconocimiento de lo desconocido.

Según Freire (1997) es necesario comprender que “[...] formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (p. 16) no es suficiente adquirir conocimientos disciplinarios pues el conocimiento no es acabado; por el contrario, es dinámico inmerso en las extensas relaciones políticas, educativas y culturales donde habita el sujeto junto con los otros. En ese sentido, la práctica educativa del maestro requiere “Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente” (Freire, 1997, p. 18) en la búsqueda de convivir con el otro de manera justa.

Según Freire (1997) “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien” (p. 25) el conocimiento se construye en el reconocimiento mutuo de la otredad. En otras palabras, una práctica educativa no se trata de enseñar contenidos pasivamente, sino de enseñar a pensar “Sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada” (Freire, 1997, p. 29). No basta solo con reconocer y aprender del otro; si bien es cierto, la enseñanza es un proceso permanente de retroalimentación entre diversos sujetos, no es posible estar convencidos de que se aprenden certezas, en la interacción comunicativa hay que saber dudar de las certezas.

Además, en la práctica educativa “Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 1997, p. 30); los maestros deberían ser curiosos a diario, buscar información sobre lo desconocido, sobre su quehacer pedagógico; por ejemplo, ¿el contenido que he seleccionado para la clase invita a mi estudiante al diálogo?, ¿el contenido se relaciona con la realidad del contexto? ¿qué

características del contexto debería tener presentes en mis clases para fomentar la interacción? Investigar en este sentido, no es únicamente la indagación de saberes disciplinares, sino de la evaluación y reflexión constante sobre qué, cómo, cuándo, dónde, a quién y por qué se enseña.

Según Portlan (2000), el docente es "[...] un sujeto que, teniendo en cuenta las características y necesidades del contexto donde tiene lugar su actividad, y las orientaciones y prescripciones y aportaciones teóricas que considera significativas, planifica, diseña y evalúa su intervención" (p. 20). La realidad del otro se tiene en cuenta; hay que escuchar, pensar, valorar y asumir las vivencias de las personas con las cuales el maestro interactúa. La práctica educativa "[...] permite entender el mundo desde un plano ontológico, axiológico y epistemológico. El sujeto que se educa autónomamente lo hace también simultáneamente desde y con el otro en un contexto social y cultural que los determina de cierta manera." (Méndez, 2022, p.7) es decir, los sujetos se constituyen desde los valores, los conocimientos sociales y las formas de ser asociadas al entorno cultural.

Según Latorre (2005) "[...] la enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, interpretada y realizada por el profesorado" (p.9), es decir, la práctica educativa se constituye a través de los factores sociales que la determinan, por ejemplo, el contexto, las costumbres, la cultura, la lengua, las normativas, entre otros. De ese modo, es indispensable que el maestro identifique "[...] los problemas o dificultades de su praxis, reflexionar en torno a ello y a partir de ahí proponer acciones que mejoren la práctica educativa en el aula" (Latorre, 2005, p.12). Se trata de reconocer las necesidades de los territorios educativos, para actuar sobre ellas, generando diálogos que permitan construir soluciones para las comunidades.

Lo interesante de esta investigación, es que a pesar de la existencia de unas políticas educativas establecidas para la enseñanza en Colombia como el Decreto 804, los Lineamientos Curriculares por asignatura, los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje, proyectos como Semillas de Vida, el Anaa Akuaipa, entre otros, los profesores de

cada región cuentan con “[...] la capacidad de pensamiento y elección, de asignarle sus propios significados” (Díaz, 2010, p. 282) a aquello que enseñan. El profesor que está inmerso en una comunidad comparte símbolos con la población y desde allí, junto a la población es capaz de generar significados. Según Chacón (2014) “La misma práctica del maestro le exige reflexiones y cambios permanentes que contextualicen cada día mejor su saber hacer” (p. 251). En otras palabras, a partir de la experiencia, es posible pensar en transformar la práctica educativa del profesor para darle sentido o significado al reconocimiento de valores identitarios propios de la comunidad. De esa manera, la práctica educativa debe resignificarse hacia la idea de construir comunidades éticas, libres y plurales en el sentido decolonial que responda a los intereses de cada pueblo y cultura.

Según Díaz (2010) “[...] el docente comparte un ambiente simbólico y físico; así como, un contexto cultural y significados que él construye los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los demás integrantes de la comunidad” (p. 113); dicho de otro modo, cada profesor es protagonista de situaciones que sólo él y sus estudiantes conocen en el aula desde lo cual se teje saber pedagógico propio.

Usualmente, la escuela tiende a limitarse a reproducir patrones de colonialismo desconociendo las realidades de las comunidades. Al maestro le corresponde reconocer esas realidades de los territorios educativos. Por ejemplo, una forma de comprender la educación desde lo campesino implica

[...] responder a la vida colectiva del campo, en la que se pueda relacionar con el medio, con las plantas, con el trabajo agrícola, con la huerta, con la lluvia y las fases de la luna; ahora bien, qué elementos del medio se integran a las prácticas del docente, cómo se han constituido los programas educativos y las mallas curriculares. Una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia en tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, la felicidad, de la ternura y el sentir como moradores del campo. (Arias, 2017, p. 61 citado por Arias, 2021, p. 173)

La educación propia para los pueblos campesinos e indígenas debería garantizar una educación entrelazada con el pensamiento, cultura e idioma de la comunidad, a partir de la transformación de la planeación de cada institución. De acuerdo con la Guía para Docentes Orientadores (2014)

[...] el rol del docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 13).

Al maestro en la escuela y fuera de sus muros le corresponde generar acciones pedagógicas, ser orientador, atender a las necesidades sociales asumiendo una idoneidad ética y pedagógica con compromiso social.

Con relación a la práctica educativa, para esta investigación es fundamental como profesionales de la educación en contextos desconocidos pensar diferente lo que se hace en la escuela, estar en estos escenarios pasa de enseñar conocimientos pasivamente a generar saberes coherentes con las realidades del otro. Es decir, prácticas pertinentes a las problemáticas y necesidades de los niños y niñas indígenas y campesinos, en donde el aprendizaje se hace junto al otro, el profesor aprende del estudiante y el estudiante a su vez aprender del profesor. Bajo esta relación se puede promover una intervención exitosa en estos contextos, se habla de un fenómeno social entre contexto-profesor-estudiante que dé sentido a las prácticas culturales y no las invisibilice desde el ámbito educativo.

2.3 Concepciones de comunidad y lo comunitario

Según Alfonso Torres (2013) la comunidad inicialmente es comprendida como un sistema, es “[...] la conformación de un reducto económico, social y cultural, que permitiría a la población indígena mantener parte de sus recursos y preservar rasgos tradicionales de la sociedad andina: organización social, lengua, tecnología, creencias y valores” (p. 150). De manera que la comunidad es un compendio de rasgos culturales interrelacionados entre sí. En el siglo XIX la comunidad indígena fue afectada por la abolición del tributo indígena

Al desaparecer el tributo queda en libertad la comunidad, convirtiéndose fundamentalmente en un núcleo de autoconsumo, modificando sus relaciones económicas con el resto de la sociedad, y dando paso en su interior a nuevos procesos de integración-desintegración y, sobre todo, preparando el camino a la privatización de la propiedad en

favor de sus componentes. (Torres, 2013, p. 151)

A mediados del siglo XX, empieza el pluralismo o diversificación del concepto de comunidad, este empieza a depender de la relación de los indígenas entre una región u otra y entre la economía. En ese sentido, se empieza a hablar de comunidad contemporánea, “[...] ya no corresponde a la imagen del conjunto autóctono, colectivista y tradicional, sino que exhiba una pluralidad de situaciones que van desde reductos tradicionales hasta conglomerados relativamente modernizados (Torres, 2013, p. 151). Ahora bien, el concepto de “Comunidad contemporánea” (Torres, 2013) bajo la idea de pluralismo, implica reconocer la existencia de un gobierno comunal poseedor de tres características: una, el control de un espacio físico; dos, el mantenimiento de una forma comunal; tres, preservación de rasgos socioculturales.

Aun así, “El gobierno comunal no implicó su apartamiento del ordenamiento político nacional. Tampoco el constituir un reducto cultural ha significado permanecer ajena a lo que teóricamente representaría la cultura nacional, la que a su vez tiene incorporados ingredientes indígenas” (Torres, 2013, p. 152); la referencia de comunidad es asociada a la vinculación entre pueblos indígenas y lo nacional. De manera que para la presente investigación el concepto de comunidad debe entenderse como el vínculo sostenido entre un grupo de personas con un objetivo de lucha por no caer en el individualismo. El ideal de comunidad es trabajar colectivamente, participar, cooperar, convivir, coexistir en pro de la defensa de la identidad de cada territorio diverso. El problema real, es que la comunidad se ha visto perdida cuando se observa la lucha individual por conseguir un bien económico, político o social.

En este sentido, se podría pensar en buscar de acuerdo con Torres (2013) en un retorno a la comunidad hacia el reconocimiento del origen de lo identitario. Gadea (2004), como se citó en Torres (2013) menciona que se necesita

[...] valorizar en este espacio de su actuación aquella estructura organizativa histórica de resistencia, lo comunitario, para, de esta manera, el movimiento adquirir una identidad más definida, canalizando una serie de demandas indígenas que estallan en el escenario nacional y global (p. 161)

Es decir, regresar a lo identitario para valorar la estructura de organización que han tenido los pueblos indígenas como formas de resistencia que demuestran la diversidad de comunidades.

En cuanto a los pueblos campesinos, aunque no son necesariamente indígenas han establecido asentamientos en distintos espacios desde los cuales han tejido lazos sociales o tradiciones, han constituido

[...] una fortaleza colectiva y una defensa frente a las fuerzas centrifugas de la vida urbana, a los efectos disociadores de su situación de pobreza y que se activa en coyunturas donde las conquistas se ponen en peligro, como los intentos de desalojo. (Torres, 2013, p. 165).

En otras palabras, el concepto de comunidad no se usa únicamente en relación con los indígenas.

Es un término utilizado para referir el vínculo de la acción colectiva. De ese modo,

[...] la comunidad es a la vez, el entorno de acción (comparte “necesidades”, “intereses” “saberes”) y el sujeto colectivo de dicha acción (“se organiza”, “se moviliza”, “lucha”) ... es un valor, un horizonte compartido distintivo de compromiso, generalmente en oposición a políticas, programas e instituciones (gubernamentales y no gubernamentales) que “desconocen”, “atropellan”, “excluyen” o “van contra” la comunidad. (Torres, 2013, p. 166).

La comunidad es la unión espiritual del pueblo como mecanismo de lucha y resistencia. Comprendiendo la idea de comunidad como mecanismo de resistencia, surge la necesidad de entender que desde la práctica educativa no es posible insistir en replicar conocimientos bajo criterios coloniales en las aulas. Se estaría contradiciendo la idea de resistencia misma presente en los pueblos indígenas y campesinos.

Una comunidad sin identidad no es comunidad. Actualmente se le llama comunidad a cualquier grupo de personas, pero en esencia ¿verdaderamente se trata de comunidades?

[...] la comunalidad también es su modo de vida cotidiano, sostenido por la existencia de un territorio propio y apropiado simbólicamente, compuesto por gente, naturaleza y fuerzas sobrenaturales que interactúan en él y cuyas relaciones están mediadas ritualmente, fundadas y justificadas en diferentes mitos y narraciones. (Torres, 2013, p. 154)

La vida comunitaria según Torres (2013) está constituida por trabajar, tener poder, ir a fiestas, usar la lengua, tener cosmovisiones y alimentarse. El fin es fortalecer la identidad en los contextos, Walsh (2013) hablaría de realidades multifacéticas que requieren de un reaprendizaje sobre las

relaciones humanas desde sus formas de pertenencia. Para ello, sugiere analizar las experiencias de una conversación cotidiana, el quehacer colectivo y el aprendizaje entre pares, más allá de los muros de la escuela.

Retornar a la comunidad, bajo una perspectiva pedagógica implica tejer memoria colectiva dentro de los contextos investigados desde la práctica educativa, Walsh (2013) comprende

La memoria colectiva lleva los recuerdos de los y las ancestros -andrógenos, hombres y mujeres, líderes y lideresas, sabios, sabias, guías que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres -vivos y muertos, humanos y otros- con y como parte de la madre tierra. (p. 26)

Construir memoria en un contexto, significa escuchar las voces de los niños, adultos, abuelos, los animales, el viento, los cerros, los caminos, el cielo, los colores del paisaje. Es escudriñar en el pasado, presente y futuro de las culturas, conocer las necesidades, los problemas, las victorias y los fracasos de los pueblos en las luchas comunitarias. Sólo así, será posible dejar memoria y construir estrategias pedagógicas capaces de fortalecer a las comunidades.

Para este ejercicio investigativo la idea de comunidad tiene especial importancia, dado permite reflexionar sobre la intención de las prácticas educativas del profesorado con relación a la idea de acción-horizonte comunitario como punto de anclaje de la comunidad, en tal hecho se dice el ejercicio educativo debe estar fundamentado en replicar saberes locales o autóctonos que salvaguarden la lucha comunitaria y no al contrario impulse otro tipo de conocimientos, que terminen en atentar contra los principios de las comunidades, su identidad, su memoria y décadas de esfuerzos de pueblos que resisten y hoy se ven amenazados por tradiciones coloniales.

2.4 Síntesis entre la relación de categorías conceptuales de estudio

Entender la relación de las categorías (colonialidad, práctica educativa y comunidad), como tópicos de investigación que dan pistas a comprender cómo funcionan los elementos pedagógicos en comunidades como las indígenas y campesinas, inicia por reconocer primero la problemática presente de la colonialidad en el territorio Nacional ya desde hace más de 500 años, la hegemonía

cultural preponderante que ha implicado el despojo de lo propio y con ello las pedagogías decoloniales como respuesta al sinsentido de lo colonial que sigue oprimiendo, y dejando sin voz a múltiples comunidades.

Asimismo, la práctica educativa se tomó en cuenta como práctica transformadora de la realidad desde el ejercicio del profesor, la cual se constituye a partir de las necesidades del contexto donde realiza sus actividades y construye subjetividades. Finalmente, lo comunitario fue una categoría atendida en esta investigación debido a que corresponde con los ideales de la acción decolonial, actuar desde lo comunitario permite mantener recursos de forma comunal, tradiciones socioculturales y un territorio, bajo el fundamento de convivir.

2.5 Noción de sentidos construidos en esta investigación

Para entender el concepto de sentidos construidos, Olmos, Carrillo, Martínez et al. (2011) plantean “[...] en el escenario educativo, sus actores construyen día a día el sentido del mismo en su actividad cotidiana” (p. 560), dejando ver que dentro de los escenarios o contextos los mismos actores están en construcción de sentidos del medio educativo, por ejemplo respecto a la práctica educativa, actores como los profesores y la comunidad de los contextos indígenas y campesinos, viven y recrean los imaginarios propios de estas regiones, o apropian imaginarios de otros contextos, lo cual afecta involuntariamente el pensamiento y la acción de los actores. Al respecto, Olmos, Carrillo, Martínez et al. (2011) dicen “Esta consistente apropiación y resignificación del proyecto escolar o de cambio educativo hace que las prácticas y experiencias escolares estén cargadas de sentidos, para quienes las producen y las viven todos los días” (p. 560), de ese modo, los imaginarios son construidos por los sentidos que cada profesor da a la realidad donde se encuentra inmerso social, política y culturalmente.

En tal sentido las transformaciones educativas también como formas de discurso cultural, se asocian a la construcción de sentidos, puesto implica ser un entramado sociocultural; según

Olmos, Carrillo, Martínez et al. (2011) “la realidad educativa sería una construcción simbólica que cada docente hace desde las representaciones de su cultura” (p. 561), lo que en perspectiva problematiza la realidad que supone enseñan los profesores que no son de los contextos en los cuales se encuentran. Esto, en tanto la construcción de realidad se puede desbordar debido a que el profesor se configura por la multiplicidad de relaciones ancladas a su trayectoria. De esta manera, siguiendo a Olmos, Carrillo, Martínez et al. (2011) sobre sentidos construidos,

[...] referimos el sentido, los hacemos tanto a los saberes anteriores, como a las creencias, valores, sentimientos, identidades que el docente ha construido en dichos contextos. Dichos sentidos ayudan a representar su hacer como docente, ya que se puede decir que, de acuerdo con esta visión sociocultural, esta base de sentidos, es la forma como el docente significa o da sentido a su práctica. (p. 561)

Por lo anterior, resulta importante el fundamento de las categorías de análisis del presente trabajo, en la pregunta por la práctica educativa y sus movimientos a lo largo del trayecto del profesorado que se construye de forma singular, pero en compañía de los otros para la orientación de los estudiantes y la comunidad, donde el profesor dentro de su ejercicio oscila entre el desaprender, aprender y enseñar, quien puede siempre decidir si ajustarse o no a las dinámicas del contexto.

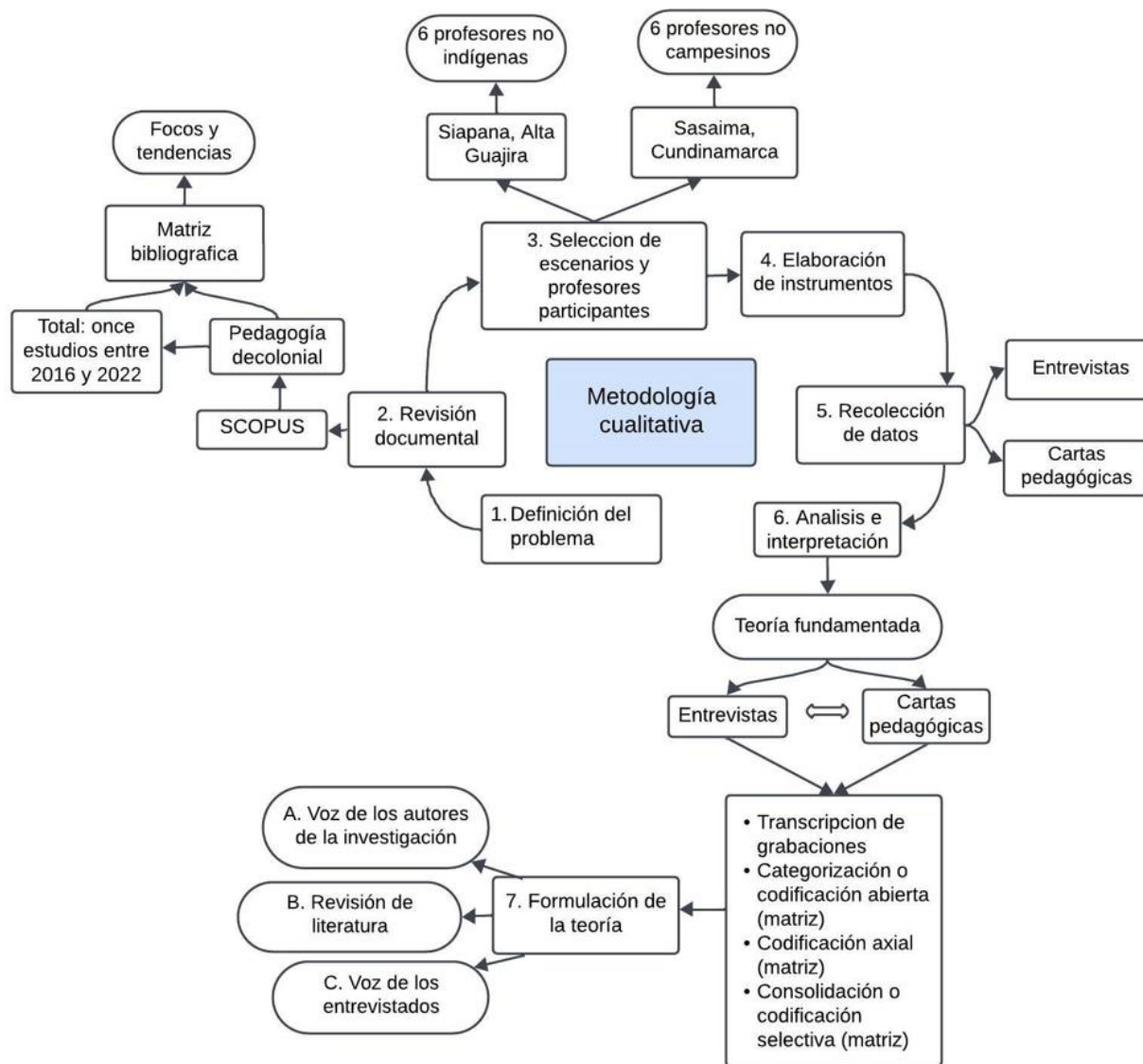
CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo aborda los elementos y caminos metodológicos que caracterizan la presente tesis. En primera instancia, se habla de cómo se entiende el enfoque cualitativo en este ejercicio, seguidamente, se menciona el diseño de investigación descriptivo – interpretativo con bases de la teoría fundamentada o fundada; luego, a través de una tabla se presenta el tipo de muestra seleccionada, las características de los participantes. Posterior a esto, se menciona a través de una tabla cómo fue el proceso metodológico, describiendo paso a paso las fases para la elaboración de la metodología. Luego, se muestran las técnicas e instrumentos utilizados para esta investigación: entrevistas semiestructuradas y cartas pedagógicas. Y finalmente, se presentan los aportes de la teoría fundada o fundamentada que ayudaron a recopilar, sintetizar y comparar la información en el ejercicio investigativo. En ese sentido, con el fin de comprender de forma sintética el proceso metodológico de la presente investigación se presenta el siguiente esquema a través de la figura 8:

Figura 8

Metodología cualitativa con base en la teoría fundamentada



Nota. El esquema representa la ruta del planteamiento metodológico de la investigación. Elaboración propia, (2024).

3.1 Enfoque cualitativo

La metodología de esta investigación es de tipo cualitativa, se caracteriza por “[...] comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y

en relación con el contexto” (Sampieri, Mendoza, 2018, p. 356). La investigación cualitativa según Nigolas (2010) citado en Sampieri y Mendoza (2018), tiene su origen en el latín “*cualitas*” como referente de las propiedades de los sucesos, el investigador inicia examinando los acontecimientos a la par con antecedentes o estudios previos hacia la construcción de una teoría; esta es la base para perfilar el problema de investigación. La ruta cualitativa se convierte en un medio de construcción de la realidad de un contexto y una serie de eventos ocurridos en este, lo cual se produce de manera dinámica entre la teoría y lo que acontece en estos escenarios. La ruta cualitativa se define como un proceso flexible, implica compenetrarse con la investigación para comprender los hechos desde la perspectiva de quienes los viven, entendiendo su significado, comprender las razones en profundidad de los sentires de los sujetos de estudio.

Parafraseando a Sampieri y Mendoza (2018), algunas de las características del enfoque cualitativo son: primero, la delimitación del planteamiento inicial; segundo, la teoría se construye desde lo particular a lo general; tercero, el análisis de la información se da entre experiencias y resultados; cuarto, se da paso a la interpretación de los datos y resultados; quinto, es de carácter naturalista porque se basa en la cotidianidad; sexto, se tienen en cuenta los afectos, vivencias y significados de los participantes para la construcción del conocimiento consciente e inconsciente; séptimo “[...] la recolección de datos [...] se hace principalmente con narraciones escritas, verbales y visuales” (Sampieri y Mendoza, 2018, p. 9).

Para “[...] realizar una investigación sobre una cultura indígena, sus valores, ritos y costumbres. En este caso debes saber a fondo donde radica tal cultura, su historia, sus características esenciales (actividades económicas, religión, nivel tecnológico, total aproximado de su población, etc.)” (Sampieri, Mendoza, 2018, p. 358), implica así reconocer de una forma cercana a lo vivencial su modo de vida, para tener una mayor comprensión de lo que enfrenta una comunidad. La investigación cualitativa lleva un proceso riguroso de revisión de literatura para rastrear conceptos clave, entender mejor los resultados, las categorías de análisis y las interpretaciones.

3.2 Diseño de investigación

Esta investigación es de tipo descriptiva – interpretativa. Es descriptiva, pues permite detallar el fenómeno de investigación estudiado, en este caso los sentidos construidos por los profesores sobre su práctica educativa, en la búsqueda de comprender en el quehacer del profesor las maneras en que sus prácticas educativas se han transformado, los aprendizajes que han construido, entre otros. Además, es explicativa porque después de registrar descriptivamente las construcciones de sentido de los profesores en torno a la práctica educativa, es posible interpretar mediante el análisis hermenéutico, los datos obtenidos en el proceso de recuperación de la información haciendo uso de la teoría fundada o fundamentada.

3.2.1 Tipo de muestra

El tipo de muestra de esta investigación de acuerdo con Tamara Otzen & Carlos Manterola (2017) es Por Conveniencia, entendida como aquella que “Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (p.230), en este caso, se seleccionaron doce profesores no indígenas o campesinos que laboran en estos escenarios y aceptaron ser incluidos en esta investigación.

Los profesores participantes, como se ve en la Tabla 1, se eligieron teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Tabla 1

Descripción de la población

NO de la entrevista	Nombre	Edad/Años de experiencia	Formación	Práctica Educativa
ENI 1	Leidy Echeverry	30 años/5 años	Licenciada en lengua castellana	Involucra el contexto indígena en su práctica educativa
ENI 2	Brenda Vidal	29 años/3 años	Licenciada en lengua castellana	Aprehensión cultural en su práctica educativa
ENI 3	Astrid Pardo	43 años/12 años	Licenciada en ciencias sociales,	Reconoce los valores de la cultura en su práctica educativa como indispensables para la enseñanza

			historia y geografía	
ENI 4	Julio Gutiérrez	58 años/2 años	Licenciado en matemáticas Coordinador	Reconoce lo indígena en su práctica educativa en términos de dignificación y equidad
ENI 5	Victoria Cruz	24 años/1 año	Licenciada en lengua castellana	Aprender juntos, apoyando desde diferentes ámbitos el crecimiento de la cultura
ENI 6	Hasbleidy Palacio	32 años/6 años	Ingeniera ambiental	Ambiente de aprendizaje con base en los saberes tradicionales
ENC 1	Blanca Sánchez	56 años /2 años	Licenciada en lengua castellana	Genera espacios de aprendizaje alternativos y se preocupa por el bienestar de los estudiantes
ENC 2	Luz Diaz	57 años /19 años	Normalista, Licenciada en básica primaria	Desarrolla el modelo Escuela Nueva como modelo pensado de la educación rural
ENC 3	Cristina Donoso	40 años/8 años	Licenciada en Edu. física	Desarrollo del modelo Escuela Nueva priorizando en el aprendizaje colaborativo con los estudiantes y la comunidad, como el uso de recursos
ENC 4	Jorge Garzón	78 años/53 años en educación	Licenciado en Filosofía Rector	Por la experiencia, vocación y percepción que tiene de la educación rural en el territorio nacional
ENC 5	Diana León	40 años/4 años	Secretaria bilingüe del instituto Meyer Licenciada en inglés	Identifica potencialidades y necesidades de los estudiantes, partiendo del desarrollo integral.
ENC 6	Consuelo Díaz	56 años/4 años	Licenciada en básica primaria, con énfasis en matemáticas	Ayudar a los niños a desenvolverse en su cotidianidad sean indígenas o campesinos, desde un aprendizaje mutuo.

Nota. La sigla ENI es la abreviación de Entrevista a profesores no indígenas y la sigla ENC es la abreviación de Entrevista a profesores no campesinos. Seguido de la numeración con la cual se codificó cada entrevista (1-12).

La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Doce profesores en total entrevistados, diez son mujeres, dos son hombres; seis trabajan con indígenas, cinco trabajan en escuelas rurales campesinas, una trabaja con comunidad mixta (campesinos e indígenas). Los profesores seleccionados enseñan en las siguientes áreas del saber: lengua castellana (4), ciencias sociales (1), matemáticas (2), licenciada en básica primaria (1),

licenciada en educación física (1), licenciado en filosofía (1), secretaria bilingüe - licenciada en inglés (1), licenciada en básica primaria con énfasis en matemáticas (1).

Dos de las profesoras entrevistadas trabajaron entre los años 2017 y 2019 en la Institución de Siapana, luego trabajaron con la misma comunidad indígena más cerca del casco urbano y actualmente trabajan en escuelas indígenas de La Guajira. Es importante mencionar, se tomaron profesores con tiempos de experiencia laboral entre uno y cincuenta y tres años, destacando que este no fue en sí un aspecto de alta importancia para la investigación debido a que no nos enfocamos en el tiempo de trabajo, sino en su práctica educativa acorde con el contexto. Los profesores indígenas no participan de esta investigación, porque la intención fue preguntarnos por las prácticas educativas de profesores que, aunque no son del territorio, laboran allí.

La razón principal por la cual la mayoría de las profesoras entrevistadas en el área rural son mujeres, es porque en las escuelas rurales de la zona solo hay profesoras mujeres. El único profesor hombre entrevistado en esta zona, tiene un vínculo familiar con una de las profesoras, ya está pensionado, pero tiene una alta trayectoria trabajando en contexto campesino. En cuanto a la razón principal por la cual la mayoría de las profesoras entrevistadas en el área indígena son mujeres, es porque son las que cuentan con mayor tiempo de experiencia y permanencia en la institución de Siapana, la institución cambia de personal constantemente, el personal masculino usualmente no cumple con criterios de la comunidad para permanecer en el territorio. El único hombre entrevistado, en el contexto indígena, ha realizado sus labores acordes con lo esperado por los líderes de la comunidad.

3.2.2 Consideraciones éticas

Al momento de realizar las entrevistas se les explicó a los profesores la intención de la investigación. Se preguntó por la disponibilidad de tiempo y espacio para realizar las entrevistas, se acordó una fecha y un lugar, en lo posible cómodo y tranquilo, aunque se presentaron dificultades por temas de salud, tiempo y distancia. Teniendo en cuenta esto, varias entrevistas

tuvieron que ser postergadas y realizadas en distintas fechas. En el momento de realizar cada entrevista, se les preguntó a los profesores si aceptaban participar y ser grabados. Teniendo la aceptación de los entrevistados, se procedió a realizar las entrevistas y al finalizar, se solicitó un consentimiento informado de su participación (ver anexo J y K), dándoles a escoger si preferían que sus nombres aparecieran dentro del documento de trabajo o si al contrario preferían ser presentados como profesores anónimos, de lo cual los doce profesores entrevistados escogieron se presentarán sus nombres argumentando era necesario que sus voces fueran visibilizadas o reconocidas, como actores que trabajan y comprenden el contexto indígena y campesino desde sus realidades diversas. En la Tabla 1 de tipo de muestra podemos encontrar los nombres de todos los entrevistados.

3.2.3 Proceso metodológico

En la siguiente tabla se describe el camino metodológico vivido por los investigadores, las decisiones que se tomaron, las técnicas e instrumentos seleccionados para este ejercicio.

Tabla 2

Fases de la metodología

Fase	Acciones a desarrollar	Técnicas e instrumentos utilizados
Revisión documental.	Para la revisión documental, se revisaron once archivos relacionados con la “pedagogía decolonial” en la base de datos científica SCOPUS. Seguido a ello se organizó y se hizo registro de la información. Del mismo modo, se realizó un análisis de las tendencias de estudio y luego se dio paso a escribir a manera de artículo académico el estado del arte.	
Selección de los escenarios y profesores participantes de la investigación	En el territorio de la Guajira se eligió el corregimiento de Siapana y en Cundinamarca el municipio de Sasaima como escenarios de investigación. La selección de los participantes se correspondió con el perfil descrito en el apartado de tipo de muestra de la presente investigación.	

Elaboración de instrumentos para recolectar la información	Se realizó la guía de preguntas para la entrevista atendiendo a las categorías centrales de esta investigación a saber; trayectorias, práctica educativa y pedagogía decolonial. Se propuso además la idea de hacer cartas pedagógicas por parte de los profesores, a partir de una pregunta orientadora para guiar la realización de los escritos pedagógicos relacionados al tema de interés. En el apartado de técnicas e instrumentos abordaremos con detalle cómo se entienden estos instrumentos en el marco de la presente investigación.	
Recolección de datos.	Entrevistas: Se aplicó la guía de preguntas a los docentes de manera individual y se hizo registro de las entrevistas a través de grabaciones. Esto fue fácil porque permitió la naturalidad de las respuestas. Cartas pedagógicas: se propuso el tema a los profesores participantes de la investigación, explicando el sentido de la carta pedagógica y se dio inicio al ejercicio de escritura por parte de los entrevistados de manera individual. Los profesores de comunidades indígenas realizaron su carta con acompañamiento del investigador, mientras los profesores de comunidades campesinas hicieron llegar su carta de forma digital al investigador, dado que no disponían de tiempo en ese momento para escribir. La carta número seis de indígenas no se realizó por problemas de salud de la profesora, la carta número doce, aunque se realizó no fue relevante.	Entrevistas Cartas pedagógicas
Análisis, interpretación y síntesis de la información.	Entrevista: se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y luego se dio paso a la interpretación y análisis de la información siguiendo los principios de la teoría fundada, haciendo uso de tablas, mapas conceptuales hasta reducir y categorizar la información. Cartas pedagógicas: de igual manera se realizó análisis matricial de las cartas para identificar la relación de las cartas con las entrevistas y cruzar información convergente y divergente.	Matrices para la identificación de temas y asuntos presentes en las categorías de análisis y en las cartas pedagógicas

Nota. La tabla representa el proceso metodológico para desarrollar teoría a partir de la información que se fue recogiendo a través de los instrumentos mencionados.

3.2.4 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos utilizados para el presente trabajo investigativo se aplicaron de manera paulatina y no secuencial, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la solicitud de creación de cartas pedagógicas por parte de los profesores

participantes del estudio, situados en la Guajira y Cundinamarca. Con relación a la entrevista, por su parte

"[...] es una conversación entre dos o más personas, dirigida por el entrevistador, con preguntas y respuestas, que puede tener diversos grados de formalidad. La entrevista nos permite recoger informaciones (datos, opiniones, ideas, críticas) sobre temas y situaciones específicos, así como la interpretación que le dan los entrevistados" (Torres, 1999, p. 99).

Esta investigación usó la entrevista semiestructurada por su flexibilidad como instrumento para orientar preguntas y recoger respuestas desde los temas propuestos en la guía. A continuación, presentamos el formato:

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA		
Fecha _____	Lugar _____	Hora _____
Datos del entrevistado:		
Nombre _____	Edad _____	
En qué año empezó a trabajar en la institución _____		
Asignatura que orienta _____		Grado _____
1. Trayectoria con comunidades indígenas y campesinas		
<p>¿Qué razones lo llevaron a trabajar con estas comunidades y cuánto tiempo lleva trabajando allí?</p> <p>¿Qué desafíos ha tenido que afrontar trabajando con la comunidad como persona no indígena o no campesina que llega a trabajar en un contexto diferente?</p> <p>¿Cuáles son las adaptaciones personales que ha tenido que realizar para trabajar en el contexto indígena wayuu de la Alta Guajira o campesino de Cundinamarca?</p> <p>¿Qué le motiva a seguir trabajando en territorio indígena Wayuu o campesino de Cundinamarca?</p>		
2. Sobre práctica educativa		
<p>¿Cómo es su práctica educativa, qué ha sido lo más fácil y difícil en la institución?</p> <p>¿Cómo es un día normal de clase?</p> <p>¿Cuál ha sido el aprendizaje más importante que ha tenido en el ejercicio docente con la comunidad con la cual trabaja?</p> <p>¿Considera que su práctica educativa corresponde con los propósitos de la institución y de qué manera lo hace?</p> <p>¿Cómo ha transformado la práctica educativa a la hora de trabajar con la población indígena y campesina y qué características de la cultura están presentes en sus clases?</p> <p>¿Qué desafíos están presentes en sus clases diariamente?</p>		
3. Pedagogía decolonial		
<p>¿Existe algún proyecto comunitario en su institución? ¿Cómo se lleva a cabo?</p> <p>¿Qué considera que se hace diferente en cuanto a su trabajo como profesor, en su espacio de trabajo actual, con relación a otros espacios donde haya trabajado?</p> <p>¿Qué actividades realiza para conservar las tradiciones culturales y el bienestar comunitario?</p> <p>¿Cómo podemos contribuir al fortalecimiento de los valores culturales desde la práctica educativa?</p>		

En la práctica investigativa la entrevista es una técnica muy valiosa para recolectar todo tipo de información sobre el tema estudiado, cabe recalcar, los entrevistados son el centro de atención y el foco en general por sus respuestas. Al inicio fue complejo, en tanto fue tedioso contar con la disponibilidad de las personas, lo cual conllevó a entrevistar a otras personas. Se desconocía con exactitud la rigurosidad de la aplicación de la entrevista, se intentó adaptar las preguntas a un lenguaje cotidiano con el fin de buscar naturalidad en las respuestas. En el gremio de los profesores, fue difícil saber con quién contar para la realización de las entrevistas, no todos cumplían con los criterios de selección o no estaban interesados en apoyar el proceso investigativo. De igual manera fue emocionante escuchar respuestas con las cuales nos sentimos identificados, fue acogedor establecer relaciones más cercanas con los compañeros de trabajo, se aprendió en el compartir de las prácticas.

Finalmente, se usó como segunda técnica las cartas pedagógicas teniendo en cuenta la teoría de Dickmann (2019) quien apunta a que

Una carta es pedagógica cuando su contenido interactúa con el ser humano, cuando comunicamos lo humano que hay en nosotros a lo humano del otro. [...] el intercambio de cartas refuerza las relaciones de interacción y dependencia con el otro, generando un compromiso mutuo con el mensaje y sus reflexiones teóricas y prácticas (p. 53)

Además, quien escribe, lo hace con el propósito de registrar su experiencia con la intención de producir conocimiento a través del diálogo, es un instrumento de humanización al alcance de todos y todas de manera individual o colectiva. Asimismo, una característica de las cartas pedagógicas es el poder de hacer uso de la lógica o lo racional, a la par de las emociones, afectos y sentimientos de las personas.

De esta manera, según Fernanda Dos Santos Paulo (2023) las cartas pedagógicas son

[...] uma relevante ferramenta de ensino-aprendizagem, pode ser utilizada como instrumento metodológico de pesquisa participativa, como memória pedagógica, como instrumento de avaliação emancipatória, como síntese de conhecimentos e como sistematização de práticas educativas individuais e coletivas. [...] Elas servem como registros valiosos das memórias dos educadores e, ao lembrar experiências vividas,

trazem à tona as ações coletivas e os impactos de nossas formações e das aprendizagens advindas da experiência do e no trabalho (p. 22).

Dicho de otro modo, las cartas pedagógicas son un instrumento metodológico que permite sistematizar las prácticas educativas individuales y colectivas a partir de un diálogo pedagógico. Para esta investigación es importante establecer diálogos con profesores participantes de escenarios indígenas y campesinos, las cartas pedagógicas se convierten en el medio que garantiza la participación de diversas experiencias a través de distintas voces y dando lugar no sólo al deber ser del discurso o a un relato racional, sino también permitiendo la emergencia de emociones, sentires y vivencias que otros formatos no permiten. En las cartas pedagógicas se les propuso a los profesores escribir para profesores que tuvieran interés en trabajar en escenarios indígenas o campesinos, ofreciendo recomendaciones sobre cosas, prácticas, acciones que consideraban podían ser importantes para otros profesores que quisieran trabajar con estos grupos humanos.

3.2.5 Procesamiento de datos y análisis con base en la teoría fundamentada

La teoría fundamentada es un diseño de la investigación cualitativa que en este caso sirvió para recolectar, contrastar y comparar la información de las entrevistas y cartas pedagógicas realizadas en esta investigación. Según Palacios (2022) la teoría fundamentada “[...] se caracteriza por su sistematicidad, es un método flexible que posibilita el análisis de datos y la construcción de teorías basadas en los mismos” (p. 49), en el caso de esta investigación se recogieron relatos con la idea de comprender los sentidos construidos por los profesores no indígenas y no campesinos alrededor de sus prácticas educativas en estos escenarios.

Metodológicamente, primero se procedió a realizar una serie de preguntas de interés sobre sus trayectorias, prácticas educativas y el trabajo con la comunidad. Posterior a ello, se seleccionaron por conveniencia las personas para entrevistar. Durante las entrevistas, se les explicó a los profesores las intenciones de la investigación y con autorización de los mismos, se procedió a grabar sus respuestas en la medida en que se iba preguntando de lo que resultó lo que se muestra

en la Figura 9. Seguido a esto, se realizó la transcripción y codificación de cada entrevista de la siguiente manera:

Figura 9

Transcripción de entrevista a profesor no indígena

Riohacha a las 7:45pm. Como datos de la entrevistada ¿Su nombre es?

Docente Leidy: Leidy Johana Echeverry Fuentes.

Docente Karen: ¿Qué edad tiene?

Docente Leidy: treinta años.

Docente Karen: ¿En qué año empezó a trabajar en la institución?

Docente Leidy: en el 2018.

Docente Karen: ¿Qué asignatura orienta?

Docente Leidy: Lengua castellana.

Docente Karen: ¿En qué grados?

Docente Leidy: octavos y novenos.

I. Trayectoria

Docente Karen: la primera parte de la entrevista la queremos hacer preguntando acerca de la trayectoria que ha tenido usted con comunidades indígenas y campesinas para ello me gustaría saber ¿Cómo llegó usted a la institución?

Docente Leidy: bueno a la institución llegué en primer lugar, por una convocatoria a través de Facebook, me interesó muchísimo al ver que se trataba de una comunidad indígena que siempre había llamado mi atención como es la cultura wayuu.

Docente Karen: ¿Por qué decidió ser profesor de este contexto?

Docente Leidy: siempre en la universidad me habían llamado la atención pues las culturas

Nota. La imagen es una muestra de las transcripciones realizadas con cada una de las grabaciones de los doce profesores entrevistados. Elaboración propia, (2024).

Posterior a esto, se procedió a realizar la consolidación de la información de las doce entrevistas en cuadros como aparece en la Figura 10, tomando los puntos de vista representativos de cada pregunta tanto de profesores no indígenas como no campesinos. De acuerdo con esto, afirma Sampieri (2014) “[...] significa que la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentada en los datos [...] resulta sumamente iterativo (vamos y regresamos)” (p. 422) de manera que se da cuenta de un fenómeno del cual no hay teorías disponibles, en tanto los datos resultan de los

contextos y las expresiones sensibles de los entrevistados, de este modo, se fue construyendo la siguiente tabla con la información representativa:

Figura 10

Consolidado de entrevistas

CONSOLIDADO DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES NO CAMPESINOS

TOPICOS		FUENTES					
		ENTREVISTA No.7	ENTREVISTA No.8	ENTREVISTA No.9	ENTREVISTA No.10	ENTREVISTA No.11	ENTREVISTA No.12
TRAYECTOS	Pregunta 1 ¿Cómo llegó usted aquí?	La respuesta se aleja de la intención de la pregunta.	“por cuestión de familia pedí traslado”	“por asignación de plaza”	“terminé entre los catorce y quince años mi bachillerato [...] siendo menor de edad me nombraron en el área oficial”	“formaba parte de la lista de elegibles en el último concurso realizado por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá”	“me trasladé [...] por familia y salud”
	Pregunta 2 ¿Por qué decidió ser profesor de este contexto?	“mi sueño fue ser docente, [...] Dios quiso traerme a estos lugares a trabajar con población de campo” (vocación)	“me gustó trabajar en colegios rurales [...] soy campesina de nacimiento, el campo se presta para hacer cosas por el medio ambiente” la ciudad le cohibiría. (preferencia)	Preferencia, “inclinación social hacia este tipo de comunidades” es satisfactorio. (preferencia)	“es mi vocación ser maestro”	La decisión de enseñar en contexto campesino fue por curiosidad, compromiso, desafío de trabajar en tiempo de pandemia y ser parte de la solución.	Llena sus expectativas y tiene a su familia cerca.
	Pregunta 3 ¿Cómo ha sido su proceso como profesor en esas	“ aprendemos de los niños, no solamente nosotros impartimos la	“inició teniendo contrato como maestra en su vereda porque su papá siempre tuvo la idea de que fuera maestra”	“inició su pregrado en la universidad de Cundinamarca” Es licenciada en educación	“soy pedagogo conceptual, siempre trabajé en el área rural, trabaje en Cundinamarca en el área de	Su proceso como profesor inicia en el 2003. Era secretaria bilingüe (perfil profesional) “los vecinos	“Es mi pasión, siempre amé mi profesión, estar con niños formando personas para

Nota. Para realizar el consolidado de las entrevistas se utilizaron tres tópicos: trayectorias, practica educativa y pedagogía decolonial. Cada transcripción de las entrevistas fue leída y de allí se tomó la información relevante relacionada con cada tópico. Elaboración propia, (2024).

Luego, se analizó cada tópico en el consolidado para identificar las categorías previstas y las categorías inferidas. Glaser y Strauss (1967) citado en Sampieri (2014) mencionan “En teoría fundamentada se les designan “categorías” (p.436) a todas esas experiencias, ideas o hechos relevantes que en un principio fueron datos extensos y luego fueron siendo agrupados, este es un proceso de codificación del cual van saliendo las categorías que implican la reducción de la información. Este proceso identifica los elementos más comunes de los relatos de los profesores,

para la investigación nos apoyamos mediante la creación de cuadros que permitió ver de forma más sintética la información, tal como se ve en la Figura 11. Ahora bien, cómo la información continuaba siendo extensa, se utilizaron distintos colores para unir subtópicos e ir reduciendo aún más el contenido como aparece a continuación:

Figura 11

Categorización de las entrevistas

ENTREVISTA			SUB CATEGORIAS	CATEGORIAS PRE-VISTAS	CATEGORIAS INFERIDAS
Nº	TEXTO	SUB TOPICOS			
1	"convocatoria a través de Facebook"	Modo de vinculación al escenario educativo	Convocatoria	Vinculación informal	_____
	"Interés por conocer culturas indígenas y lenguas"	Razón para ser profesor de ese contexto	Interés por conocer culturas	_____	preferencia
	"Enriquecedor porque siempre se aprende"	Camino recorrido como profesor	Siempre se aprende	Aprendizaje constante	_____
	"cinco años"	Tiempo de experiencia	Tiempo de trabajo	Permanencia promedio	_____
	"Conocer es un desafío trabajar con personas con una cultura diferente"	Razones para trabajar en ese contexto	Conocer	Conocer otra cultura	_____
	"aprender una lengua, diferentes costumbres"		Aprender	Experiencia de aprendizaje	_____

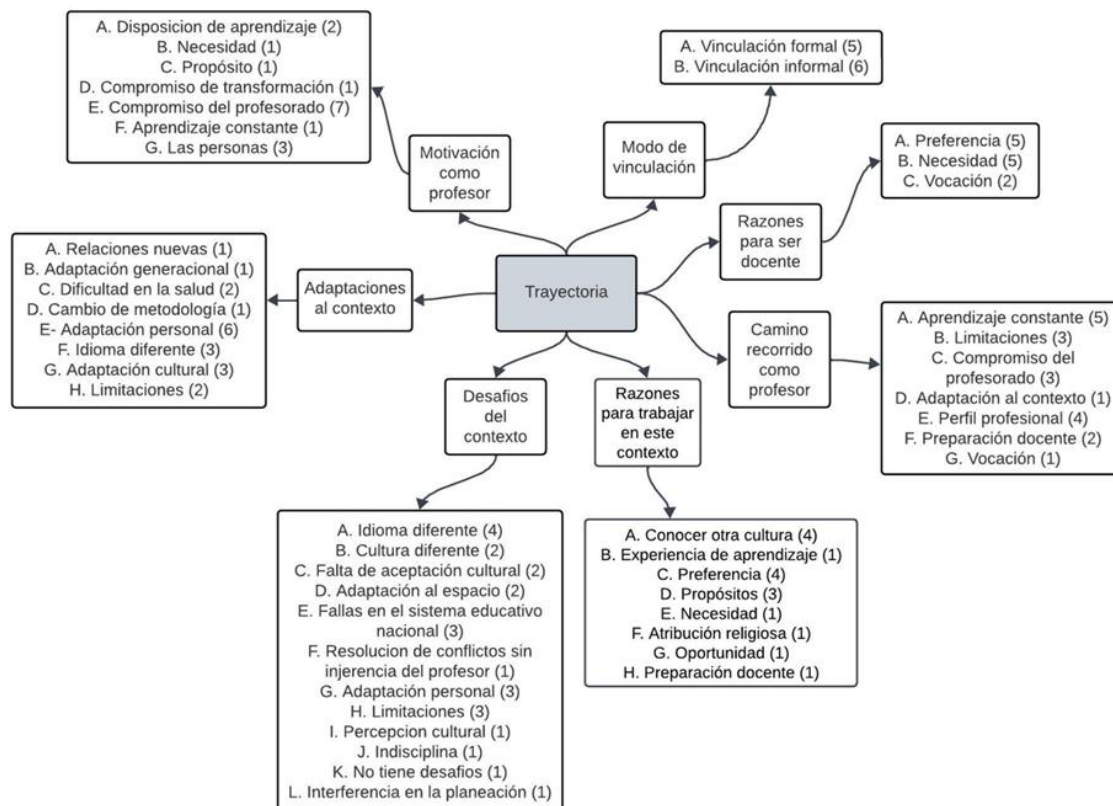
Nota. La figura es una muestra del análisis de cada uno de los tópicos atribuyendo sus respectivas categorías. Elaboración propia, (2024).

Como tal se habla de un proceso de recolección y análisis de datos de orden cualitativo, ocurre de manera conjunta o paralela e implica organizar muy bien la información obtenida de los participantes dado el volumen de datos; para ello se codifican los datos, con la intención de entender mejor el material, eliminando el material irrelevante. Sampieri (2014) plantea que la codificación presenta dos niveles, el primero es la codificación abierta donde la información de las entrevistas como se muestra se convierte en categorías de análisis, en segundo nivel la codificación axial y la codificación selectiva donde se inician a agrupar las categorías para encontrar puntos en común y tendencias, en ese sentido, se crearon distintos esquemas después

de las tablas como el de la Figura 12 y Figura 13, con la información más relevante para facilitar el análisis de manera gráfica de la siguiente manera:

Figura 12

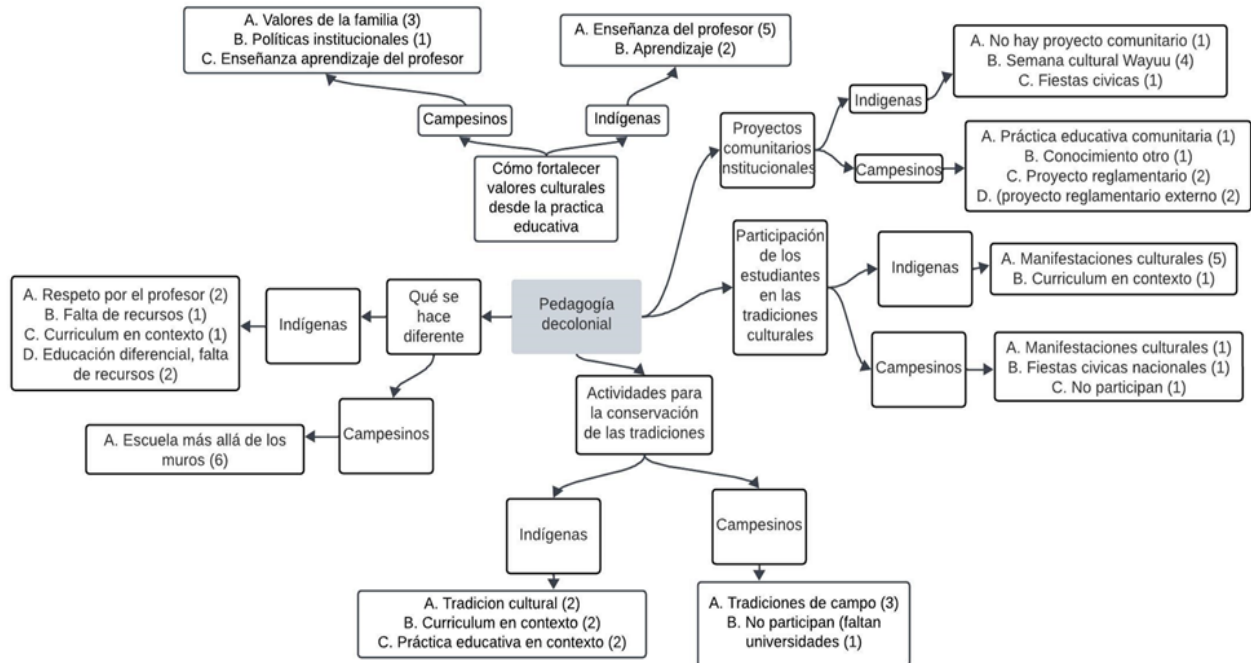
Esquema de recurrencias en la categoría de trayectoria



Nota. Cada número entre paréntesis en el esquema representa la recurrencia de las respuestas en los distintos subtópicos. Elaboración propia, (2024).

Figura 13

Esquema de recurrencias en la categoría Pedagogía decolonial

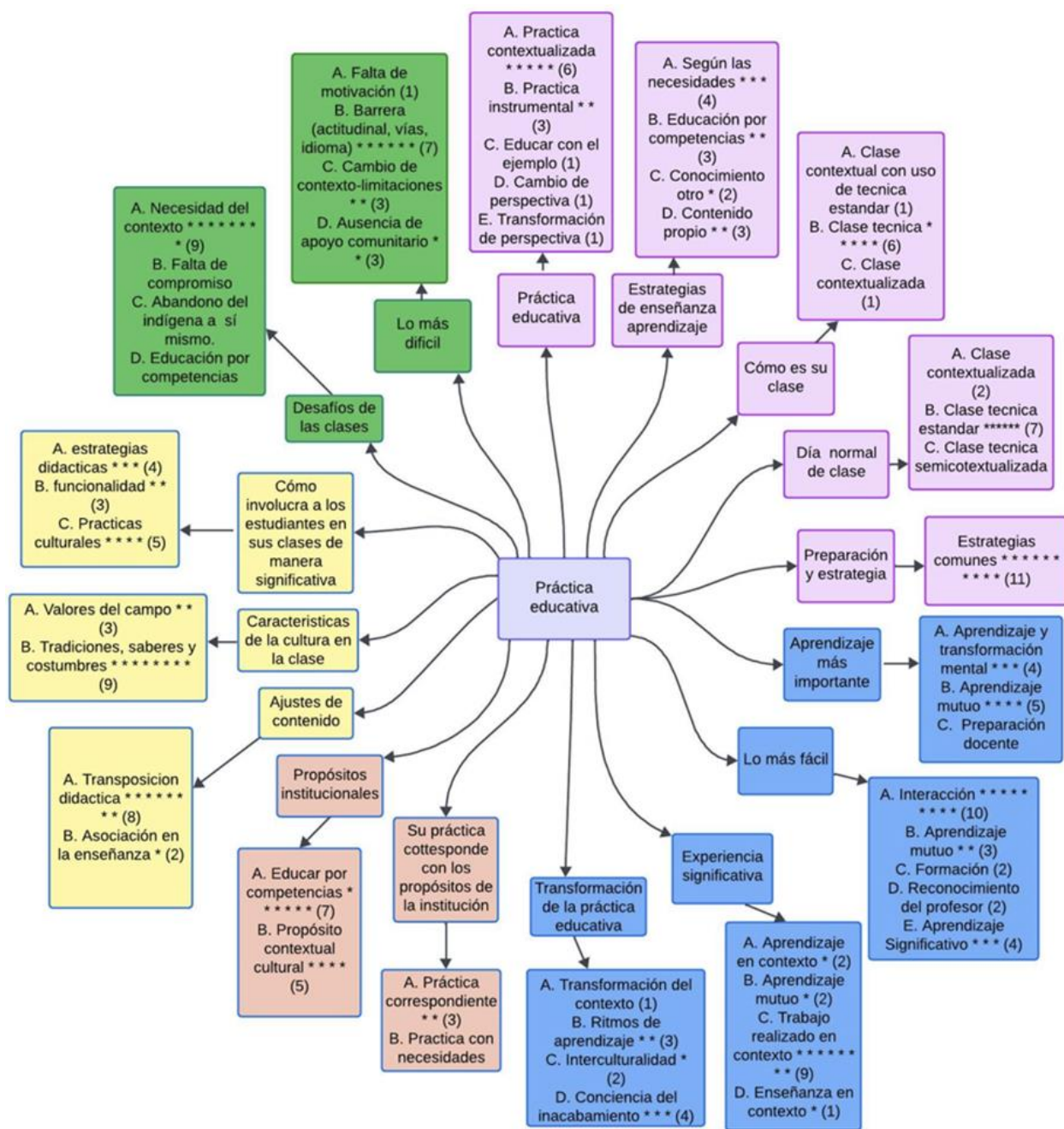


Nota. En este esquema se puede observar la división entre profesores no indígenas y no campesinos en estos contextos y la recurrencia de sus respuestas. Elaboración propia, (2024).

Hasta aquí, se puede observar, los mapas conceptuales no tenían colores y seguían siendo extensos. Fue así que se volvió a revisar la información de los mapas y luego se les asignó colores en grupos según fuera necesario en la búsqueda de similitudes entre subtemas, se trata de un proceso de codificación axial donde se relaciona la categoría central con otras categorías considerando aspectos como las interacciones que presentan, las consecuencias, así como las condiciones contextuales, como se puede observar en la Figura 14:

Figura 14

Esquema de la codificación axial de la información a través de la diferencia con colores



Nota. Los colores en el esquema representan la división de categorías, para unir y reducir la información. Elaboración propia, 2024.

Cada grupo de colores representó la unión de subtemas, lo cual permitió observar tendencias en las respuestas, comparar similitudes y unir información; si bien el mapa conceptual inicialmente era extenso, se fue reduciendo con ayuda de la teoría fundamentada, donde fue importante identificar los conceptos emergentes de las acciones del profesorado en cuanto a su práctica educativa e ir comparando con el esquema primario de la encuesta como unidades de análisis, fundamentando con base en esa comparación o codificación selectiva las proposiciones que empiezan a desarrollarse.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Frente al análisis que se presenta de los sentidos construidos dentro de las prácticas educativas de los profesores en contextos diversos, como la comunidad indígena Wayuu en la Guajira y la comunidad campesina de Cundinamarca, se presentaron distintos hallazgos divididos en tres categorías principales de análisis: trayectoria, práctica educativa y pedagogía decolonial. Estas categorías, surgen de las entrevistas y cartas pedagógicas que escribieron los profesores en los dos contextos de investigación, en los que se recogen las reflexiones que, para efectos de la presente investigación, resultan pertinentes en la idea de recopilar y estructurar desde su experiencia posibles acciones pedagógicas que armonicen el ejercicio educativo a través de maneras de fortalecer la educación para estas comunidades en sus encuentros y desencuentros. De allí que las cartas pedagógicas se solicitaron como recomendaciones para el trabajo de futuros docentes que se enfrenten a estos espacios culturalmente diversos.

Por lo anterior, el análisis e interpretación se organizó primero con la trayectoria, como categoría esta se comprendió como el camino recorrido en el trasegar docente en el cual el profesor se perfila como profesional dentro del campo de la educación, pero además se transforma en lo personal al modificar su pensamiento y acción conforme genera mayores vínculos con su contexto. Segundo, la práctica educativa se entendió como el quehacer del profesor en su cotidianidad y la manera en que este se forma y forma a través de las experiencias que tienen lugar en la clase, la institución y la comunidad, donde el profesor hace uso de múltiples estrategias para atender los desafíos que día a día se le presentan. Y tercero, la pedagogía decolonial se asumió como el accionar de la comunidad educativa hacia fortalecer sus prácticas propias; finalmente, las cartas pedagógicas como puntos en común frente a sugerencias de cómo trabajar con comunidades campesinas e indígenas.

4.1 Trayectorias

La trayectoria se comprendió como los sentidos que guarda el individuo con relación a un contexto. En este caso se refiere a los significados construidos y apropiados de la experiencia de profesores en escenarios inicialmente desconocidos; se habla de una experiencia que indeterminadamente sigue reconfigurando las nociones y de igual manera las identidades de los mismos sujetos. Copete et. al (2015) permite apreciar la convergencia de los posicionamientos de los profesores para con sus escenarios, al ser claro que no es posible conocer los sentidos de las prácticas educativas sin considerar las historias de vida, la trayectoria laboral, las vivencias, aproximaciones como también conflictos de índole personal y de trabajo, que se encuentran vinculados al ejercicio profesional del profesor.

Para entender mejor cómo afectan las trayectorias las prácticas educativas de los sujetos, se ahonda en el término de “trayectoria laboral” entendido por Chavez (2004) como se citó en Copete et. al (2015) como la “[...] forma a partir de la cual se representan los fenómenos socio-laborales a través del tiempo” (p. 42), sugiere se concibe como todas aquellas relaciones contextuales del profesor. De ahí que en las entrevistas se refleje la relación directa que existe entre lo personal y lo laboral. De igual manera, las trayectorias profesionales de los profesores son asumidas como experiencia con Larrosa (1996) que parte del hecho de “pasar”, entendido como lo que le pasa al profesor dentro de un recorrido, un camino, un viaje, un trayecto, un movimiento de afuera hacia adentro. Sin embargo, la práctica educativa se vuelve experiencia solo cuando el sujeto presenta sensibilidad, escucha y apertura a los acontecimientos que tienen lugar dentro de su trayectoria, en otras palabras, afecta al profesor en lo que piensa, siente, hace y cree.

4.1.1 Modo de vinculación, tiempo de experiencia y razones de los profesores para trabajar y vivir en contextos indígena Wayuu y campesino.

Al analizar la trayectoria que están recorriendo los profesores dentro de contextos diferentes al propio, se evidencia que los modos por los cuales los profesores se encuentran en estos contextos

parten de lo personal para ambos escenarios y difieren en su objetivo de vinculación. Los profesores campesinos se vinculan de manera formal por medio del concurso docente, buscan estar más cerca de su familia o mejorar su salud; mientras los profesores en contexto indígena Wayuu se vinculan de manera informal por medio de convocatorias en redes sociales como Facebook o recomendación de un amigo, buscan experiencia laboral y oportunidades de trabajo, como puede observarse en la Tabla 3.

Además, con relación al tiempo de permanencia, los profesores del campo presentan lo que se llamó una permanencia estable (mayor a siete años), en comparación a los profesores de indígenas que en su mayoría parecen moverse más pronto de estos contextos; estos presentan una permanencia corta (menor a tres años) asociada a factores que como investigadores se observan, pero los entrevistados no mencionan. Uno de ellos, es la falta de aceptación de la comunidad indígena a profesores que presentan comportamientos en contra de los valores indígenas. Es decir, a pesar de que la institución cuenta con una organización administrativa que contrata a su personal, es la comunidad y los líderes indígenas quienes deciden autónomamente quién permanece o debe de irse del territorio. Acerca de la permanencia promedio de profesores en contexto indígena y campesino, ésta oscila entre cuatro a seis años. La Tabla 3 presenta la relación de tiempo de experiencia y modos de vinculación de los entrevistados.

Tabla 3

Tiempo de experiencia y modo de vinculación

Tiempo de experiencia		Modo de vinculación	
Contexto Indígena	ENI1	“cinco años”	“convocatoria a través de Facebook”
	ENI2	“tres años”	“convocatoria en la red social Facebook”
	ENI3	“doce años”	“llegué por recomendación”
	ENI4	“tres años”	“recomendado por una exalumna”

	ENI5	“un año y un mes”	“un contacto que me ayudó”
	ENI6	“seis años”	“me recomendó un amigo”
Contexto Campesinos	ENC7	“diez años”	La respuesta se aleja de la intención de la pregunta
	ENC8	“diecinueve años”	“por cuestión de familia pedí traslado”
	ENC9	“dieciséis años”	“por asignación de plaza”
	ENC10	“cincuenta y tres años”	“me nombraron en el área oficial”
	ENC11	“cuatro años”	“formaba parte de la lista de elegibles en el último concurso realizado por la Secretaría de Educación”
	ENC12	“quince años” (campesinas) “seis meses” (indígenas)	“me trasladé por familia y salud”

Nota. La tabla deja en evidencia la cantidad de participantes entrevistados y sus respuestas con relación a las formas en que se vincularon a las instituciones objeto de investigación y el tiempo de experiencia de cada uno de forma individual.

Respecto a las razones para vivir y trabajar en escenarios indígenas y campesinos, se encuentra que el aspecto personal incide en la decisión de moverse a estos lugares de trabajo, encontrando que los profesores se presentan en estos contextos por: preferencia, necesidad o vocación. Por ejemplo, cuatro docentes campesinos y dos docentes indígenas eligieron por preferencia o gusto estos contextos, de forma que casi la totalidad de los profesores del campo al iniciar sus prácticas precisaron atender razones personales, familia y salud; por su parte en el escenario indígena, casi la totalidad de los profesores se presentaron a trabajar en este escenario por necesidad de experiencia y trabajo para mejorar sus condiciones de vida. También se encontró que dos profesores del escenario campesino se encontraban allí por vocación, su sueño era ser profesores en una zona rural. Con relación a las decisiones tomadas por los docentes González (2020) dice:

[...] la mirada que tiene el profesor sobre su vida y cómo algunos momentos de esta fueron claves en las decisiones que tomó para estudiar y después enfrentar su vida como profesional, y es necesario saberlas, puesto que aquí es donde podemos ver y analizar muchas razones por las cuales una persona opta por la pedagogía, más allá de la simplicidad de enunciar que los docentes son docentes por vocación. (p. 70).

Claramente las decisiones tomadas por los profesores, indistinto de los escenarios en donde se encuentran, se centran en razones personales para llegar a estos contextos. No debemos olvidar antes que todo el profesor es un ser humano y por supuesto es esta misma humanidad la que mueve su acción pedagógica, le da sentido a ayudar y pensar en los otros, en las comunidades donde está, en los niños y jóvenes a quienes enseña con tanta pasión o en realizar su acción pedagógica por necesidad. Así, la Tabla 4 muestra lo que algunos entrevistados dijeron al respecto:

Tabla 4

Razones para ser docente de estos contextos

Necesidad	Preferencia		Vocación
ENI6 “[...] las circunstancias me obligaron, no conseguía oportunidad laboral” (Asbleidi Palacios, 2024, Entrevista 6)	ENC11 “La decisión de enseñar en contexto campesino fue por curiosidad, compromiso, desafío” (Diana León, 2023, Entrevista 11)	ENI1 “Interés por conocer culturas indígenas y lenguas” (Leidy Echeverry, 2023, Entrevista 1)	ENC10 “[...] es mi vocación ser maestro” (Jorge Garzón, 2023, Entrevista 10)

Nota. La tabla no incluye la respuesta de todos los entrevistados, es una muestra que permite observar las razones que tienen los profesores para trabajar en estos contextos.

Teniendo en cuenta esto, pese a que haya una necesidad de trabajar en estos espacios o conocer otras culturas o lenguas como aparece en la ENI6 y ENI1 de la Tabla 4, una gran mayoría de profesores que llegan a territorio indígena Wayuu desconoce las formas de vida de la comunidad y al no comprenderlas, se les dificulta adaptarse a cambios culturales e ideológicos propios del contexto. Según Díaz (2021) “En la comprensión del fenómeno de la movilidad

docente se reconoce que los primeros años en la profesión son un período crucial en los procesos de adaptación y acomodación” (p. 11), de este modo, es necesario que cada profesor identifique la manera de acomodarse y adaptarse al contexto indígena o campesino durante los primeros años de experiencia en estos lugares. De no ser así, por ejemplo, una de las consecuencias de no adaptarse al territorio en la comunidad indígena Wayuu, es la toma de decisiones por parte de los líderes de no permitir la estancia o permanencia de los profesores en las instituciones.

Asimismo, algunos llegan porque requieren experiencia y trabajo con urgencia, una vez logran este objetivo, parece se desplazan a otros escenarios, son pocos los docentes que se quedan o se mueven entre el mismo contexto para conocer y trabajar con la cultura indígena; a esto se suma la falta de condiciones o garantías de estos lugares. Al contrario, los profesores de la comunidad campesina presentan una vinculación formal y tiempos de permanencia promedio o estables, prefieren este contexto por aspectos personales, respaldados en mayor seguridad emocional, como recursos más accesibles, referido en la entrevista ENC 11 que aparece en la Tabla 4, que manifiesta la preferencia de profesores para estar en este contexto.

4.1.2 Desafíos y adaptaciones del trasegar del profesor

La trayectoria de los profesores parte de lo personal, de su identidad como personas y profesionales de la educación. En su camino se presentan múltiples desafíos, estos representan oportunidades para fortalecer sus prácticas, transformar su ejercicio profesional y adaptar estrategias al contexto. Se evidencia en la interpretación que para el profesor en territorio campesino las dificultades más cruciales se presentan respecto al trabajo con los estudiantes y la comunidad, son pocos los aspectos de forma de vida que deben ajustar. Así mismo, los profesores de contextos indígenas vivencian las mismas dificultades de contextos campesinos, pero, se suman dificultades como el idioma y la falta de recursos básicos para su propia supervivencia. En ese sentido, hay que “[...] reconocer que la naturaleza del saber docente se caracteriza por la pluralidad y complejidad, también por una continua evolución y cambio” (Olivio y Rubio, 2020,

p. 10); durante la trayectoria de la práctica educativa, los profesores tienden a adaptarse a las falencias a nivel de recursos y a los cambios culturales. Por ello, la Tabla 5 muestra lo que algunos entrevistados dicen:

Tabla 5

Adaptaciones de la práctica respecto a los desafíos

Adaptaciones a la cultura y el aprendizaje		Adaptaciones a los recursos limitados	
ENI3	ENC8	ENC9	ENI6
<p>“Las costumbres son muy diferentes a las nuestras, ejemplo: acá hay que cuidarse mucho de decir y hacer ciertas cosas porque para los indígenas Wayuu, lo que para el alijuna como ellos nos llaman está bien, para ellos puede ser contraproducente. Hay situaciones de las que uno se entera, violaciones, drogadicción por parte de algunos alumnos que uno quisiera manejar, pero no podemos. Hay que dejar a la familia, a los abuelos, a los tíos que solucionen el problema; uno como docente se frustra, vemos que los familiares no hacen nada. Adaptarnos a convivir con escasez, acostumbrarnos a vivir en condiciones no muy buenas para la diversión y recreación” (Astrid Pardo, 2024, Entrevista 3)</p>	<p>“[...] el desafío sería la comunidad en general, es unir a la comunidad... los papás solo se encargan de llevar a sus hijos, no se preocupan por ir a ayudar y cuidar las instalaciones, no preguntan cómo está el niño académicamente” (Flor Díaz, 2023, Entrevista 8)</p>	<p>“[...] abandono de los entes gubernamental es hacia este tipo de comunidades con respecto a la infraestructura, el mantenimiento y los recursos” (Diana Donoso, 2023, Entrevista 9)</p>	<p>“Estar sin luz, sin agua; tenemos un poquito más de fluido eléctrico, contamos con agua; pero, dependemos del combustible. La zona es de difícil acceso. Nos enfrentamos a una realidad distinta sin una buena alimentación; he tenido dificultades de salud por la mala alimentación. Dejar a mi familia, a mi hija, ha sido lo más difícil para mí, no he podido traerla para esta zona pensando en un mejor futuro para ella, tanto educativo, como alimenticio por su salud. Adaptarme a la alimentación” (Asbleidi Palacios, 2024, Entrevista 6)</p>

Nota. En la tabla se evidencian los desafíos a los cuales debe de adaptarse cada profesor; en la comunidad Wayuu es recurrente la falta de recursos básicos para la supervivencia y en la comunidad campesina la falta de apoyo por parte de las familias.

Los profesores se han encontrado durante su práctica con desafíos de distinta índole, siendo conscientes de las dificultades, no solo culturales sino también de enseñanza y familiares que se presentan en los contextos y que poco a poco han solventado. En el contexto indígena se suman las condiciones adversas del territorio, como se puede ver en la Tabla 5 en la ENI3 que refleja adaptaciones a costumbres culturales, situaciones problemáticas y escasez de recreación, y en la ENI6 a la falta de recursos básicos a los cuales los profesores han tenido que adecuarse: estar sin luz, agua y alimentación saludable que desencadena en afecciones a la salud. Así mismo, en el contexto campesino, en la ENC8 el desafío es trabajar con la comunidad considerando la falta de participación de los padres de familia en asuntos educativos y en la ENC9 la falta de apoyo del gobierno en términos de recursos para la educación.

Ahora bien, en ambos contextos se presentan desafíos con relación al apoyo familiar y la desmotivación de estudiantes adscritos a las prácticas. En el caso del contexto indígena, los profesores sienten interés por mediar en las situaciones que afectan directamente al estudiante, como se menciona en la ENI3 de la Tabla 5 al problematizar situaciones de riesgo que deben dejarse a cargo de abuelos o tíos maternos del estudiante para que estos solucionen por la tradición cultural en la cual los profesores no pueden incidir. De otro modo, los padres de familia de estudiantes campesinos no dejan claro el límite hasta donde los profesores pueden llegar a intervenir. Lo distinto en el contexto campesino, es que los padres de familia no establecen un límite al profesor respecto a su quehacer, como en el caso indígena.

4.1.3 Motivación del profesor

La motivación de los profesores está guiada por las experiencias de vida en los contextos donde se desenvuelven sus prácticas. Entre las motivaciones para ser profesor de estos contextos se encuentran: la disposición al aprendizaje de las personas y el propósito de los profesores con los estudiantes y con la comunidad como se aprecia en la Tabla 6, lo cual termina fortaleciendo los

vínculos dentro de la práctica. Brunetti, (2001); Dinham y Scott (1996, 1998a); Scott y Cols., (2001); Spear y cols. (2000) citados por González, (2003) develan:

[...] para los profesores su principal motivador son los propios alumnos. Ejercen la docencia porque les gusta trabajar con los jóvenes y ayudarles en su formación y sienten gran satisfacción viendo como con su asistencia aprenden, desarrollan su potencial y se preparan para conducirse como adultos responsables. (p. 68)

En ese sentido, la motivación de los profesores está altamente influenciada por el alcance de los logros u objetivos de sus estudiantes, así como por las actitudes que presentan estos en la institución, para los profesores es importante que los estudiantes logren ser personas de éxito y de bien.

Tabla 6

Motivaciones para seguir educando en estos contextos

Propósitos		Disposición de las personas	
ENI4	ENC11	ENI6	ENC8
“lograr que la población Wayuu, sean estudiantes que gocen de los mismos privilegios y derechos de los demás estudiantes en Colombia. Que tengan un mejor futuro y que cuando salgan de aquí, salgan con una proyección y una visión sobre lo que quieren ser en la vida” (Julio Gutierrez, 2024, Entrevista 4)	“se trata de contribuir al desarrollo de individuos capaces de trascender las barreras culturales y geográficas como una herramienta vital que les permitirá comunicarse en un contexto global, acceder a mejores oportunidades educativas y laborales, y participar activamente en diálogos y experiencias internacionales. La visión de estos jóvenes, transformándose en ciudadanos globales con raíces firmes en su cultura, pero con alas para explorar el mundo” (Diana León, 2023, Entrevista 11)	“Uno aquí aprende a encariñarse. Los chicos son una gran motivación para estar aquí” (Asbleidi Palacios, 2024, Entrevista 6)	“los niños, la comunidad, no me veo trabajando en una ciudad” (Flor Díaz, 2023, Entrevista 8)

Nota. La principal motivación que tienen los profesores para permanecer en estos lugares es establecer proyecciones de vida para los estudiantes con el objetivo de que estos trasciendan y el valor que le dan a las personas.

De acuerdo con la Tabla 6, se puede evidenciar que la motivación de los profesores a la hora de continuar trabajando en estos contextos es personal y profesional; respecto a los propósitos se encontró que en la comunidad indígena, la ENI4 aboga para que los estudiantes indígenas sean tratados con la misma equidad que cualquier otro estudiante del país, mientras en la comunidad campesina la ENC11 manifiesta su interés por que los estudiantes alcancen otros horizontes, abriéndose a un escenario global. Los profesores aprecian los lugares en donde trabajan, son receptivos a las personas que encuentran allí, por este hecho se encuentra motivación además a la disposición de las personas, como refiere la ENI6 y ENC8 quienes en sus narraciones manifiestan el cariño hacia sus estudiantes, a su comunidad, a los niños y jóvenes con quienes día a día afrontan las dificultades presentes en la escuela y más allá de ella, esto les brinda un lugar y da sentido a su práctica.

4.2 Práctica educativa

La práctica educativa se comprende como los saberes en acción de los profesores frente a realidades de territorios como son el indígena y el campesino, implican para los educadores ser más que observadores dentro de los contextos. Parafraseando a Freire (1997) educar requiere más que adiestrar en destrezas, desde la práctica se trata de movilizar formas de ser y hacer en el mundo para el sujeto maestro y para los otros (estudiante, comunidad), ver diferente su realidad no en lo inmóvil sino en el sueño posible como brecha que tiene lugar dentro de la práctica educativa. Esto último como responsabilidad ética del profesor siempre que conciba su práctica como práctica formadora, posible en aquel movimiento otro de lo decolonial, de lo humano.

Las prácticas educativas con sentidos exigen el respeto por otros saberes, el reconocimiento de culturas diferentes, de aprehensión de esas realidades, de disponibilidad, escucha y un buen querer por parte de los profesores. Como menciona Freire (1997) “En verdad, sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia” (p. 20). Es decir, significa

la apertura a la experiencia profesional y humana dentro y fuera de la escuela como campos de transformación de las realidades, por un lado, la realidad del profesor y por otro lado la realidad indígena y campesina, concibiendo desde el autor que la misma existencia del profesor se configura junto a su ejercicio con el mundo que lo envuelve, no es ajeno a este, existe una corresponsabilidad de realidades, lo que significa el ser humano puede llegar a estar condicionado, más no determinado.

4.2.1 Prácticas educativas contextualizadas, instrumentales o discontinuas

En cuanto a los sentidos que los profesores tienen sobre su práctica educativa, respecto a qué hacen en sus clases, cómo se preparan, cómo orientan las clases y las estrategias que implementan dentro del trabajo con población indígena y campesina, surgieron dos subcategorías enfocadas en la práctica educativa: la primera, es una práctica contextualizada porque en las clases los profesores consideran en su hacer la cultura donde se encuentran, apropian lo Wayuu en el caso indígena y la vida del campo en el caso campesino; la segunda, se denominó como práctica educativa discontinua o instrumental, son clases orientadas a partir de programas Nacionales, siendo determinante el trabajo de contenidos que impulsen habilidades en los estudiantes o la educación por competencias, la intención es brindar herramientas que permitan a los estudiantes acoplarse al molde social predominante.

Una práctica educativa contextualizada requiere asumir “[...] la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa” (Freire, 1997, p. 42). En ese sentido, es vital que los profesores que trabajan en territorio indígena o campesino asuman la otredad de la cultura a la que llegan, permeándose de la identidad de cada contexto. En cuanto a prácticas instrumentales o discontinuas, estas están fundamentadas según el MEN (s.f) en:

[...] la relación de interdependencia y retroalimentación continua, donde conceptos y prácticas se conjugan en la experiencia de aprendizaje y desarrollo de competencias del futuro educador. En este sentido, lo disciplinar y lo pedagógico guardan reciprocidad en

tanto que la perspectiva teórica de la disciplina se ve enriquecida con desequilibrios cognitivos generados en el escenario de práctica y, a su vez, la perspectiva pragmática del contexto de aprendizaje propicia una reflexión y retroalimentación desde la puesta en escena de un conocimiento teórico generando (en ambos casos) un aprendizaje con significado. (p. 7)

Es decir, el sistema educativo colombiano habla de la práctica educativa como práctica pedagógica, la idea es que los educadores se formen de manera reflexiva en la realización de sus prácticas desde las realidades y ambientes educativos, con relación al estudiante en búsqueda de que este apropie los contenidos enseñados. Lo problemático es cuando se propone atender lo educativo en diferentes escenarios desde lo conceptual o como se menciona los “desequilibrios cognitivos” y no se proyecta la práctica del profesor a lo cultural. Así, la reflexión pedagógica que impulsa el Sistema Educativo Nacional dentro de la práctica educativa se encamina al cómo enseñar, alejándose de las realidades culturales diversas.

Ahora bien, no se está en contra de realizar una práctica pedagógica centrada en la enseñanza de contenidos, pero si se reconoce que centrar la práctica educativa en hacer uso de instrumentos o referentes de educación como los Estándares Básicos de Competencias “[...] uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad” (Estándares Básicos de Competencias, p.9) reduce el papel de la práctica educativa al afectar la apropiación de saberes y valores inmateriales en la diversidad cultural colombiana. Se resalta que desde esta investigación no se quiere desaprobado el uso de este referente de Educación Nacional, pero se enfatiza en que profesores que trabajen en contexto indígena Wayuu o campesino centrados en hacer uso de este referente desconociendo el contexto, inciden de manera negativa en los procesos de formación de los estudiantes, generan procesos de aculturación e invisibilizan sus formas de conocer el mundo y aprender de él.

Es importante la enseñanza anclada a conocimientos técnicos o científicos, pero también es importante saber ser en estos contextos, saber comprender las realidades socio culturales o históricas para enseñar bajo criterios de respeto y dignidad

La competencia técnico-científica y el rigor que el profesor no debe de dejar de lado en el desempeño de su trabajo, no son incompatibles con la actitud amorosa necesaria en las relaciones educativas [...] -pero- de nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio. (Castro, E. 1996, p. 12)

De ese modo, se puede hacer uso de herramientas técnico-científicas, de competencias, siempre y cuando su uso no sea desproporcionado; este uso de saberes instrumentales o discontinuos culturalmente debería estar alineado con los saberes propios de la cultura indígena y campesina. En las respuestas de los entrevistados de ambos contextos, se observó una tendencia a reducir la práctica educativa a procesos pedagógicos vinculados a la búsqueda de calidad educativa mediante el uso de recursos instrumentales o discontinuos, desconociendo en gran medida la diversidad de saberes propios que hacen parte de la formación humana. De acuerdo con la Tabla 7, son pocos los profesores preocupados por realizar prácticas educativas contextualizadas

Tabla 7

Prácticas educativas en contexto o discontinuas

Prácticas contextualizadas		Prácticas discontinuas o instrumentales	
ENI1	ENC8	ENI5	ENC11
“Busco espacios alternativos al salón de clases. Casi siempre intento llegar a la clase y tener una pequeña conversación con los estudiantes. No centrarme siempre en lo teórico. Busco aprender un poco de su lenguaje, que cada día me enseñen una palabra en wayuunaiki. Luego entramos en el contenido teórico.	“basado en el modelo pedagógico de Escuela Nueva. Trabajo muy de la mano con la realidad que se vive en el campo, porque se presta para que los niños vivan la experiencia real. El estudiante debe de llegar 20 minutos antes para regar con agua las huertas con botellas plásticas. El presidente estudiantil marca con unas tapas la asistencia. Se diligencia el correo amistoso que consiste en escribir un mensaje	“Planeo la clase de acuerdo con el nivel, a los estándares básicos de competencias; en el colegio hago las horas establecidas de servicio. Lleva sus momentos. Entrar siempre con toda la actitud de motivar y generar interés. Saludarlos, dinámica, recordar eso último que vimos. Iniciar con saberes previos. Explicar el contenido, realizar algún ejercicio, ponerlos a	“Es un proceso integral va desde la planificación hasta la evaluación, centrándome en las cuatro habilidades comunicativas del idioma inglés. Estoy atenta a las necesidades individuales de mis estudiantes. Siempre sigo el debido proceso institucional. La entrada es a las seis y cincuenta, me dirijo al salón, saludo a los estudiantes que van llegando de diversas formas. A las siete comienza la clase, los estudiantes se

Intento que todo lo que yo les explico adecuarlo a su cultura y a su contexto” (Leidy Echeverry, 2023, Entrevista 1)	al compañero que quiera y se deposita en una botella de plástico. Se revisa el cuaderno viajero. Se les entrega guía de trabajo con su explicación a cada grupo de trabajo.” (Flor Díaz, 2023, Entrevista 8)	aplicar el ejercicio y que se expresen de manera oral y escrita desarrollando la escucha, la comprensión lectora y lleguemos al diálogo” (Victoria Cruz, 2024, Entrevista 5)	arreglan el uniforme, toman asiento, plantean preguntas sobre las actividades de la semana. Hacemos un juego comunicativo; pasamos a la parte magistral (Diana León, 2023, Entrevista 11)
--	--	--	---

Nota. La tabla deja en evidencia prácticas de profesores alineadas a la realidad de los contextos o discontinuas (estandarizadas).

Es necesario mencionar que durante las entrevistas se realizaron tres preguntas similares: ¿cómo es su práctica educativa?, ¿cómo es un día normal de clase? y ¿cómo es su clase? Las respuestas deberían de haber mantenido relación. Sin embargo, se percibió que cuando a los profesores se les preguntó sobre su práctica educativa, quienes trabajan con población indígena mostraron una mayor tendencia a tener en cuenta el contexto cultural para adaptar la clase como se evidencia en la ENI1 de la Tabla 7 en tanto se orientan las clases fuera de los espacios del aula y el interés por no centrarse únicamente en la teoría, sino en el aprendizaje de la lengua Wayuu propia de los estudiantes y adecuar el contenido temático a la realidad de los mismos; y quienes trabajan con campesinos, manifestaron también tienen en cuenta el contexto aunque en menor medida, solo se identificó una de las profesoras entrevistadas en este escenario realiza una práctica educativa contextual, como se evidencia en la ENC8 donde se hace uso de experiencias vivenciales con el campo a través de la huerta y el uso de reciclaje como recurso didáctico bajo el modelo de Escuela Nueva; el resto mostró predominio hacia realizar clases discontinuas o instrumentales.

Hay que tener en cuenta que cuando se preguntó por cómo es su clase, surgió una connotación distinta para quienes trabajan con indígenas, estos denotaron uso de clases discontinuas o instrumentales basadas en formatos, a pesar de haber mencionado que realizaban

clases contextualizadas. Esto lo podemos ver en la ENI5 de la Tabla 7, se encontró que para el escenario indígena se planifican las clases según los estándares básicos de competencias, las fases de una clase y los contenidos propuestos en los libros de texto. En cuanto a quienes trabajan en el campo, la ENC11 se reflejó una clase instrumental, de ahí que se describa por parte de la profesora de inglés una práctica educativa provista de fases, desde el saludo hasta la evaluación del estudiante, lo cual denota el carácter instrumental del ejercicio educativo para estos contextos.

Con relación a las estrategias que utilizan los profesores en estos contextos, se observó, ambos mencionan múltiples estrategias que cualquier profesor podría usar en otro espacio. No obstante, es perceptible la necesidad manifiesta de hacer uso de saberes o elementos propios del contexto para enseñar o interactuar mejor con los estudiantes. Entre las estrategias se mencionan: reconocer la necesidad del encuentro entre pares académicos, conocer el contexto antes de llegar a clase, escuchar, investigar, involucrar a los padres, fortalecer la comunicación y en especial en aulas campesinas se enfatiza en hacer uso del modelo pedagógico de Escuela Nueva.

4.2.2 Desafíos y dificultades

Un punto importante que emerge cuando se pregunta por las prácticas educativas de los docentes lo constituyen los desafíos que se encuentran en su ejercicio, los cuales se agrupan en las dificultades propias de la clase y las necesidades que se tienen principalmente en cuanto a recursos, servicios y aspectos básicos para el profesorado y la comunidad. Para los profesores en la comunidad Wayuu es especialmente difícil hacer su práctica por la diferencia del idioma, el acceso a recursos básicos como el agua, alimentos y vías de acceso asumidos en la investigación como barreras del contexto; por su parte los profesores del campo se centran en lo que pasa en la escuela, la desmotivación de los estudiantes, la falta de recursos educativos que aseguren un mejor aprendizaje y en especial la falta de apoyo de los padres asociada al analfabetismo. Con relación a las dos comunidades es claro que se habla de dificultades económicas, esto conlleva a que los

niños lleguen con hambre a la escuela, consecuencia del abandono y ausencia de apoyo comunitario y gubernamental.

En cuanto al idioma en la comunidad Wayuu, si bien se trata de una dificultad para la enseñanza de algún contenido, para la comunidad representa un sentido identitario de su cultura, por eso mientras se hable de prácticas discontinuas, nos dice Mcdermott (1993) y Dudley-Marling (2004) como se citó en Sánchez (2008) “El discurso del individualismo que preside la institución escolar no puede sino situar las Dificultades de Aprendizaje en la cabeza de los alumnos, ya que equipara el aprendizaje con el dominio de habilidades” (p. 354) , nos encontramos frente a un entramado de prácticas que parecen reproducirse dentro de la institución pero también en las prácticas de los profesores, alineadas a ciertos modelos normativos, donde se justifica por ejemplo hasta cambiar el modo en que se comunican comunidades como la Wayuu. Por tanto, las dificultades entran a definirse, según Mehan, Hertweck y Meihis (1986) y Mcdermott (1993); Varenne y Mcdermott (1998) como se citó en Sánchez (2008) como

[...] objetos que están culturalmente contruidos por las reglas de la escuela, sus leyes y sus prácticas educativas cotidianas” que además entran a [...] “discapacitar a aquellos individuos que presentan dificultades para adaptarse a sus reglas y no responden a las expectativas de las actividades institucionales organizadas en tales contextos. (p. 355)

En concreto se dice que las dificultades evidenciadas por los profesores en sus clases. como aparece en la Tabla 8, pasan de ser desde necesidades fundamentales en escenarios como el Wayuu, hasta cuestiones ideológicas que no forman parte de la hegemonía del conocimiento, por la variación que constituyen y pueden ser percibidas como prácticas no normalizadas o aceptadas.

Tabla 8

Tipos de dificultades en la práctica educativa

Dificultades con relación al compromiso			Dificultad al cambiar la metodología
ENI1	ENC7	ENC11	ENI4

“[...] lograr que los estudiantes estén cien por ciento comprometidos con lo que se les enseña” (Leidy Echeverry, 2023, Entrevista 1)	“Es muy difícil cuando un estudiante no siente motivación, tener que lidiar con papás, la mayoría analfabetas, no apoyan el trabajo en casa porque no saben leer” (Blanca Sánchez, 2023, Entrevista 7)	“[...] estudiantes que, a pesar de tener padres o tutores legales, se enfrentan a falta de apoyo académico y seguimiento en casa” (Diana León, 2023, Entrevista 11)	“[...] replantear esas metodologías y esas didácticas que traía de la ciudad. Porque yo venía con más de veinticinco años dando clases prácticamente de la misma manera en la ciudad” (Julio Gutierrez, 2024, Entrevista 4)
Dificultades de acceso	Dificultades de idioma	Dificultades de alimentación	Dificultades con relación a la falta de recursos
ENI3 “Luego de viajar lo más difícil es reintegrarse a la institución por las condiciones de las vías cuando llueve” (Astrid Pardo, 2024, Entrevista 3)	ENI3 “El idioma, a veces ellos no te entienden o no comprenden lo que tú les están intentando explicar y si muchas veces toca utilizar un traductor para que nos ayude en el proceso.” (Astrid Pardo, 2024, Entrevista 3)	ENI2 “el ánimo de cada uno de los estudiantes, uno no sabe cómo ellos vengan, si tengan hambre, uno no sabe que es lo que están viviendo en casa, cómo se alimentan, su desayuno, cena, la malnutrición no permite que ellos vivan plenamente.” (Brenda Vidal, 2023, Entrevista 2)	ENC9 “Lo más difícil es trabajar con recursos limitados, no hay recursos tecnológicos, infraestructura, recursos didácticos, se prepara con lo que se tiene” (Diana Donoso, 2023, Entrevista 9)

Nota. Dificultades del profesorado frente a la transición de contextos diversos.

Tanto quienes trabajan en contexto indígena Wayuu como quienes trabajan con campesinos, refieren dificultades o desafíos materiales, ideológicos, culturales e incluso políticos cuando se menciona la falta de apoyo gubernamental a la educación. En palabras de los entrevistados, en la ENI1, ENC7 y ENC11 en la Tabla 8 se evidencian dificultades en torno a la falta de compromiso de los padres de familia asociado al analfabetismo y de los estudiantes; en la ENI4 se observa la dificultad de replantear las metodologías de la clase por el cambio de contexto; de igual manera en la ENI3 se manifiesta otra dificultad relacionada con la complejidad de

movilizarse a la institución por la precariedad de las vías de acceso; otra dificultad propia del territorio Wayuu es la falta de comprensión del idioma wayuunaiki, manifiesta en la ENI3 que además requiere la ayuda de un traductor no siempre disponible; también en la ENI2 se evidencia una dificultad de la práctica educativa es la mala alimentación de los estudiantes; y finalmente en la ENC9 se percibe la dificultad cuando hay falta de recursos educativos.

Ahora bien, aunque los dos territorios se encuentran condicionados por factores como la falta de compromiso, en el caso indígena otro idioma, ritmos de aprendizaje lento, falta de recursos, cambio de metodologías y modelos de enseñanza, los profesores no deberían quedarse estáticos en los problemas que se presentan, en palabras de Freire (1997) estos obstáculos no deberían eternizarse

Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en las que nos encontramos generan casi siempre barreras difíciles de superar para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan. (p. 53)

A pesar de las barreras que se encuentran, es menester encontrar posibles soluciones que nos permitan como profesores avanzar en el compromiso que se tiene con los estudiantes y con la comunidad donde se desenvuelve nuestra práctica educativa.

4.2.3 Involucrar y ajustar prácticas según las características de la cultura

Al entender la práctica como un sistema cambiante, capaz de recrear como de rechazar los saberes que allí se asocian, los profesores se convierten en mediadores tratando de involucrar a los estudiantes de forma significativa en la idea de conseguir un mejor proceso educativo. En otras palabras, aunque los profesores reconozcan la diferencia cultural del escenario donde trabajan, el objeto de su hacer y su afán se inclina a los saberes y objetivos que desde lo institucional le demandan. Por un lado, se encuentran estrategias didácticas: ajustes temáticos de las asignaturas, promoción de la participación en la clase, así como la escucha activa por parte del profesor. Por otro lado, se habla de asociar a la enseñanza con las prácticas culturales, supone dar utilidad a los

elementos de los escenarios, es decir su geografía, el idioma cuando se habla del Wayuunaiki, ejemplificar y emplear las tradiciones orales, así como la biodiversidad.

En cuanto a la comunidad Wayuu, se destacan características de la cultura: los profesores evocan tradiciones y saberes propios; distinto en la comunidad campesina, allí se habla de valores del campo al momento de involucrar más a sus estudiantes en la clase. Con miras de entender mejor desde la práctica educativa, el sentido y fortalecimiento de la misma desde lo cultural y el contexto, Freire (1997) plantea:

No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela. (p. 62)

Se explica la importancia de una práctica que reconozca y respete el contexto, como la dignidad de los actores del proceso, de manera que enseñar en estas comunidades requiere de tener ciertas virtudes sin las cuales el respeto a la identidad del estudiante y su experiencia sociocultural no es posible. Lo anterior se puede asumir como el deber que se tiene como profesores, de involucrar y fortalecer las identidades culturales en la escuela, ayudando a que cada niño encuentre su camino de vida, y desarrolle al máximo el talento que ya posee, en lugar de negarlo. De allí los ajustes que se hacen con relación a los valores y la aplicación de los conocimientos, además del uso de elementos culturales, lo cual se puede observar en la Tabla 9.

Tabla 9

Ajustes de las prácticas educativas

Ajustes temáticos y razonables		Ajuste cultural a la práctica	
ENC7	ENI6	ENC8	ENI3
“Por contexto. Cuando uno ve las necesidades que aquí hay, en	“Aplicando el aprendizaje basado en problemas, a la hora de realizar la	“Anteriormente, se debía tener en cuenta la época de las cosechas, Se perdió esa	“Nunca aparto las clases de la cultura. El estudiante indígena Wayuu es medido con el mismo rasero de

<p>ciertos temas y contexto uno cambia la temática, la ajusta, no solo son contenidos sino también la parte humana donde ellos vean que estudiar vale la pena” (Blanca Sánchez, 2023, Entrevista 7)</p>	<p>práctica de la teoría que ya he impartido dentro del aula, utilizó esta estrategia a través de problemas prácticos, contextualizados” (Asbleidi Palacios, 2024, Entrevista 6)</p>	<p>costumbre arraigada de las familias campesinas, pero por otro lado, se ayudó al niño campesino a que siguiera formándose intelectual y productivamente asistiendo a la escuela, las familias campesinas se están trasladando a las grandes ciudades” (Flor Díaz, 2023, Entrevista 8)</p>	<p>conocimiento de todos los estudiantes del país. En unas pruebas ICFES nos toca prepararnos igual que a los demás estudiantes de todo el país, sin olvidarnos que estamos en un contexto indígena, muchas cosas de la ciudad ellos las desconocen, toca obligatoriamente adaptar mucho el tema” (Astrid Pardo, 2024, Entrevista 3)</p>
---	--	---	--

Nota. Formas en que los profesores evidencian los ajustes realizados a nivel de la institución, y de la metodología de las clases.

De lo anterior, se evidencia en primer lugar la necesidad de ajustar temas y formas de interacción según la necesidad del estudiante como se muestra en la ENC7 de la Tabla 9. A su vez, se ajusta la práctica educativa a través de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, como se ve en la ENI 6 que sirven para problematizar y buscar soluciones a las adversidades del contexto. En segundo lugar, se puede apreciar hay una necesidad de ajustar la práctica educativa a la cultura, en la ENI3 con relación a los indígenas se muestra cómo en las pruebas SABER los profesores deben adaptar lo que hacen para intentar acercar lo más posible a los estudiantes a otra realidad alejada de la suya, sin descuidar aspectos de enseñanza que velen por a la par por aspectos culturales, de manera que se educa pensando en otro tipo de estudiantes. Mientras en la comunidad campesina, se reflejan objetivos educativos que si bien forman a los estudiantes, no los educan para la vida en el campo, esto se refleja en la ENC8 donde se ha perdido la tradición de las cosechas y el niño debe asistir puntualmente al colegio, dejando atrás prácticas propias de lo campesinos por otras prácticas, lo cual se muestra en la ENC7 que promueve una educación en contenidos y en valores, que si bien es pertinente olvida las prácticas culturales del territorio, lo que nos permite hablar de educación centralizada en las urbes o las grandes ciudades.

4.2.4 Propósitos institucionales y de la práctica para con el contexto

Otro aspecto de importancia que sigue dando luces a construir los sentidos de las prácticas educativas de los profesores de los escenarios donde se desenvuelven, está asociado a los propósitos de la institución. Si bien de los entrevistados se asumen prácticas en contexto, se muestra que, con relación al horizonte institucional, implementar una práctica que acoja y fortalezca lo cultural se desvanece cuando dentro del marco institucional son imperantes los objetivos colegio/estado y no colegio/comunidad. Esto es problemático en el hecho de que, aunque existe autonomía por parte de las instituciones, pareciera no es negociable, hacer uso de otros saberes distintos a los que propone el Ministerio de Educación a través de sus referentes, en búsqueda de obtener calidad educativa, como objetivo principal de la educación por competencias. Sin contar adicional a ello la calidad institucional es medida por los resultados de las pruebas Saber.

De los entrevistados, cinco de los doce profesores, tres de comunidad indígena y dos de comunidad campesina dan cuenta del desfase que existe entre los propósitos de la práctica y de la institución. Sumado a esto, está el hecho de que dos de las profesoras indígenas nos hablan de sus experiencias años atrás y se observa ahora un quiebre entre lo que era la comunidad en ese momento y lo que es ahora; por un lado, la profesora Brenda Vidal (2024) que trabajó en 2019 en la institución dice “sostener la cultura, no perderla”, este era el propósito inicial de la institución; ahora, la profesora Asbleidi Palacios (2024) refiere, el propósito principal es la “búsqueda de la calidad educativa”. En resumen, a nivel institucional las prácticas convergen en un enfoque por competencias, incluso cuando se hable de prácticas culturales e interculturales. Para entender mejor la incidencia al contexto Vargas (2022) citando a García y Betancourt (2014) dice:

[...] es posible señalar la existencia de discontinuidades en el proceso de transición desde la educación familiar mapuche hacia la educación escolar. García y Betancourt (2014) describen un quiebre en la identidad mapuche, que puede evidenciarse en la pérdida progresiva del saber cultural, cuando las instituciones no son culturalmente congruentes. (p. 33)

Lo anterior confirma la afectación que presenta para lo comunitario trabajar desde las lógicas que imperan el sistema educativo, que en términos de mejorar la calidad terminan excluyendo saberes ancestrales y tradicionales, por tanto, excluyendo al niño indígena y al niño del campo; aquella es la realidad de la práctica de los profesores, una donde los actores del proceso educativo son afectados por las prácticas institucionales, impropias, hegemónicas, que llegan hasta a ser esclavistas sin recurrir a la violencia, prácticas estratégicamente pensadas para aniquilar lo diferente. De lo anterior se puede observar en las entrevistas la preocupación de los profesores acerca de lo que está pasando con la cultura indígena y la cultura campesina, lo cual se puede observar en la Tabla 10.

Tabla 10

Correspondencia de la práctica a la institución y a la comunidad

Correspondencia a mejorar la práctica con relación a la comunidad		Correspondencia a mejorar la práctica con relación a lo institucional	
<p>ENI2 “sostener la cultura, no perderla. A pesar de que la mayoría de los docentes somos no indígenas, los docentes tenemos que animar a los chicos a que amen su cultura, a que no pierdan. Enfocando la clase hacia esta parte cultural, trabajando con el idioma Wayuunaiki” (Brenda Vidal, 2023, Entrevista 2)</p>	<p>ENC10 “toca trabajar la familia, educarla, enseñarles cómo ser padres porque no están listos para tener tremenda responsabilidad. Todos debemos participar en la mejora de la escuela” (Jorge Garzón, 2023, Entrevista 10)</p>	<p>ENC9 “Mejorar y dar las herramientas para que haya educación de calidad con los recursos que se tienen en donde los niños aprendan a ser respetuosos, colaboradores, amables. Estos propósitos están ligados con los propósitos gubernamentales. Teniendo en cuenta las características, las necesidades, las condiciones y los recursos que se cuenta. Las prácticas pedagógicas deben responder a la dinámica social que estamos viviendo hoy en día” (Diana Donoso, 2023, Entrevista 9)</p>	<p>ENI4 “mejorar la calidad educativa, que los estudiantes aprendan de mejor manera, que sean competentes, que puedan aplicar lo que aprenden en su contexto. Todas las acciones que se adelantan aquí, que se planifican, tienden a lograr esa calidad educativa, a partir de las necesidades propias de la comunidad wayuu, respetando el enfoque diferencial” (Julio Gutierrez, 2024, Entrevista 4)</p>

Nota. Correspondencia de los propósitos de la práctica para con lo institucional y lo comunitario.

Estos resultados muestran desfases existentes entre teoría y práctica dentro de la escuela, dejando en evidencia la presencia de

[...] colonialidad del conocimiento como generadora de una disociación más profunda entre teoría y práctica, porque si se piensa el conocimiento desde otra realidad y desde un punto de vista externo, según criterios que no consideran el contexto particular y la historia de ese pueblo, no hay apropiación y reconocimiento de estos conocimientos por parte de sujetos capaces de transformar su propia realidad (Pereira y Silva, 2019, p. 6)

es decir, al buscar calidad educativa desde enfoques teóricos gubernamentales, sin reconocer la realidad sociocultural regional, sin apropiarse saberes del contexto, ni reconocer al indígena o campesino como sujeto capaz de transformar sus entornos a partir de lo que sabe, significa que se vive entre colonialidad pedagógica en ambos contextos. Esto se reflejó en los relatos de la ENI4 de la Tabla 10 en donde el objetivo de la práctica educativa está alineado a mejorar la calidad educativa, al igual que en la ENC9 donde se mencionó existe el interés por aportar a la mejora de una educación de calidad, la problemática se presentó cuando no existe una afinidad o alineación entre los objetivos educativos comunitarios e institucionales de ambos escenarios. Aunque, también hay otros profesores que mencionan otros objetivos relacionados con darle importancia a la familia para mejorar los procesos escolares como se ve en la ENC10 y además la ENI2 propuso el sostenimiento de la cultura y el idioma; estos enfoques se consideran más próximos a las necesidades particulares, que no son realmente atendidos en las instituciones, como tal hay un desfase entre la teoría institucional y las prácticas cotidianas de los contextos.

Ahora bien, aunque predomine la colonialidad en ambos contextos, se considera la práctica educativa es una unidad - núcleo estructural del ámbito educativo, como medio por el cual los profesores tienden a promover una escuela en contexto o una escuela institucionalizada según criterios gubernamentales. En contextos indígena Wayuu y campesino, los profesores transitan entre lo cultural y lo institucional, se mencionó hay una tendencia a pretender calidad educativa, pero esto no significa que los profesores estén determinados a cumplir ese propósito; si bien es cierto, los puntos de saberes se mueven entre lo institucional y lo cultural, los profesores

pueden desde la práctica educativa ajustar, cambiar o adecuar sus perspectivas de mundo o de realidad educativa.

4.2.5 La práctica educativa como forma de aprender, experienciar, cambiar y transformar

Al analizar esta subcategoría, se encontró que para transformar o movilizar la práctica educativa antes se requiere afectar, mover y transformar los pensamientos del profesor sobre su propio ejercicio. Para los profesores son aspectos de gran relevancia: la interacción con los estudiantes y la comunidad, el aprendizaje mutuo que pasa por transformar las perspectivas de los docentes, el progreso de los estudiantes, los sentimientos que experimentan con esos logros gracias a su trabajo, el apoyo de los padres, que sugiere un cambio de mentalidad de los mismos, hacia ver diferente como es asumida la escuela, logrando un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo o con sentido, con el fin de ampliar la información se sugiere observar la Tabla 11. Los docentes nunca paran de aprender, se hacen profesionales en transformarse y transformar las vidas, dando lugar a lo que llamaría Freire (1997) la conciencia del inacabamiento; además, consideran los ritmos de aprendizaje de los niños, sus formas de ser, su cultura, entienden, lo que hacen tiene el potencial de transformar sus contextos. En palabras de Freire (1997) enseñar no es transferir conocimientos

[...] aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. [...] enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma. (p. 25)

Respecto a esto, uno de los entrevistados dice textualmente “llegué con la idea de que yo iba a enseñar a estos niños en este contexto tan alejado. La sorpresa que me llevé es que fui yo quien terminó aprendiendo” (Astrid Pardo, 2024, Entrevista 3) lo cual significa que ni el docente, ni el estudiante, ni el mismo contexto están determinados. Se aprende de realidades diferentes; un profesor no está determinado por el contenido de su saber disciplinar, ni el estudiante está determinado a recibir como recipiente vacío los conocimientos transferidos por el profesor. En el contexto campesino y en el contexto indígena se observa “Quien enseña aprende al enseñar y

quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña, alguna cosa a alguien” (Freire, 1997, p. 25) de manera que las realidades que envuelven al estudiante y al profesor trabajan indefinidamente en la construcción subjetividades y aprendizajes mutuos. Con el objetivo de comprender lo enunciado con anterioridad, se sugiere ver la Tabla 11.

Tabla 11

Aprender a desaprender para aprender, transformación del profesor en la práctica

Transformaciones del profesor: conciencia del inacabamiento		Transformaciones del profesor: desaprender lo aprendido	Transformaciones de la práctica: generando sentidos de pertenencia
ENC9 “No ha terminado. Es un aprendizaje que llega con la práctica, con la experiencia. En la universidad nos preparan para un contexto, pero el aprendizaje llega cuando nos enfrentamos a todas las situaciones escolares, convivenciales y académicas” (Diana Donoso, 2023, Entrevista 9)	ENI3 “mi propio crecimiento personal. Llegué con la idea de que yo iba a enseñar a estos niños en este contexto tan alejado. La sorpresa que me llevé es que fui yo quien terminó aprendiendo de ellos.” (Astrid Pardo, 2024, Entrevista 3)	ENI2 “Los cambios que he visto yo como persona y como docente, uno viene acostumbrado a que la educación es un molde que hay que seguir y yo me he abierto a otras experiencias significativas en el trabajo con esta comunidad” (Brenda Vidal, 2023, Entrevista 2)	ENI1 “No solamente nos basamos en los estándares y los lineamientos. Llegar como tal a la comunidad wayuu significa aprender y reaprender también en el ejercicio docente, no es que haya tenido que retroceder, Si yo me baso simplemente en el estándar o los derechos básicos de aprendizaje, entonces como tal el estudiante no va a aprender” (Leidy Echeverry, 2023, Entrevista 1)

Nota. Transformación del pensamiento profesional del profesor a partir de la práctica educativa.

Se develan los sentidos que desarrollan los profesores de su práctica educativa, se resume en sentidos de pertenencia, en medio de una escuela vibrante, que afecta, direcciona, incita, fluye, requiere, siente, cual sistema vivo. Una escuela donde los estudiantes como los profesores no deben perder su humanidad en la comprensión del otro y de sí mismos, puesto que en sus vivencias se da sentido a lo que hacen. En la ENI3 de la Tabla 11 se muestra en primer lugar como el profesor no termina jamás de aprender, aprende de sus estudiantes, de sus vivencias y de su experiencia cómo se encontró en la ENC9; todo ello en el hecho de que la práctica educativa hace

posible como menciona la ENI1 desaprender y abrirse a otras experiencias, otros sentidos que han generado como mostró también la ENI2, se generan vínculos del profesor con su contexto, transformando la perspectiva educativa de los profesores. Se trata de prácticas educativas más humanas, formadoras, los profesores viven la experiencia como eje transformador de las realidades personales y comunales, en otras palabras se requiere desaprender para aprender, lo que da sentido a la escuela.

4.3 Pedagogía decolonial

Según Walsh (2013) la pedagogía decolonial como movimiento pedagógico de existencia y resistencia de las comunidades latinoamericanas, se da en el reconocimiento de la noción de memoria colectiva como todas aquellas formas de existencia de una cultura, ya sea en espacios de libertad o de sometimiento, donde hay presencia de saberes culturales no estrictamente en textos sino en todas aquellas prácticas que pedagógicamente persisten de manera insurgente a la misma colonialidad. De ahí, la idea de existencia de todas aquellas manifestaciones culturales, tradiciones, costumbres, formas de ver el mundo y estar en el que hoy siguen conectando las realidades de la comunidad indígena y la comunidad campesina y se niegan a desaparecer. Allí se encuentra su lucha, su sentir comunitario, aun vivo en las comunidades, en la escuela, en los niños, en los jóvenes, en los profesores que se abren a la experiencia decolonial, pues se trata de una ventana a su humanidad, a un despertar, a la posibilidad de esa existencia.

4.3.1 Proyectos para la comunidad

Con relación a la pedagogía decolonial, este apartado ofrece una mirada acerca de las acciones puntuales que se desarrollan desde las instituciones y las prácticas de los profesores en la intención de apoyar las prácticas culturales propias a la comunidad indígena y campesina. Al preguntar por los proyectos y las actividades dispuestas por las instituciones, se encontró que en la comunidad indígena los profesores lo asocian con la semana cultural y otros días cívicos como

el día de la madre y el día del niño. Además, refieren que en el último año eventos como la semana cultural se han acortado y también han disminuido la participación de la comunidad indígena, haciéndolos solo observadores; en la comunidad del campo se habla de proyectos reglamentarios como el PRAE, el proyecto de cátedra de la paz, entre otros que deben desarrollarse por ley en las instituciones educativas, se encuentran proyectos externos o que ofrecen otras instituciones y de los cuales los estudiantes pueden participar, están relacionados con el aprendizaje del inglés y habilidades artísticas y deportivas.

También se mencionaron por parte de los profesores proyectos que si bien no están institucionalizados o formalizados dentro del establecimiento educativo, como tampoco hacen parte de los proyectos reglamentarios gubernamentales, son propios de las escuelas donde se desarrollan, como la huerta escolar, el proyecto de flauta dulce y el de comunidades de aprendizaje; estos proyectos se incluyeron en la Tabla 12 aunque no sean reglamentarios dentro de la columna de proyectos reglamentarios; esto porque la profesora al inicio de su respuesta menciona que “La institución tiene unos proyectos reglamentarios en los que se define un cronograma y una serie de actividades” (Diana Donoso, 2023, Entrevista 9). Los proyectos antes mencionados se deben entender como brechas que se abren desde las prácticas de los profesores como posibilidades de acción en dialogo con lo comunitario, Freire (1997) afirma:

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos.” (p.108)

Según lo anterior las prácticas educativas dan apertura a la experiencia de las comunidades de aprendizaje como proyecto transformador en la educación, nombrado en la entrevista número nueve de los profesores del contexto campesino, transformación efectiva cuando menciona Freire hay una construcción horizontal en escenarios como la escuela, junto a estudiantes, profesores , padres y otros profesionales, las comunidades de aprendizaje pueden ser definidas como una apuesta hacia superar las desigualdades que existen hoy en día donde el cambio se hace necesario

en el hecho de que la verdad sea construida y no transmitida de manera pasiva, de ahí que los actores educativos participen activamente en las decisiones de la escuela.

Según Alfonso Torres Carrillo (2013) los profesores que quieran impulsar proyectos comunitarios en sus instituciones deberían incorporar

[...] de manera consciente dispositivos que generen y alimenten vínculos, subjetividades y valores comunitarios, tales como: la producción de narrativas y símbolos identitarios, los encuentros conmemorativos y celebrativos, el fomento de redes y prácticas vinculantes, la reflexión conjunta sobre lo que significa ser y estar en común y sobre los factores y actores que atentan contra los vínculos y valores colectivos, así como la formación en torno a las tradiciones, valores e ideales comunitarios. (p. 220)

Desde este punto de vista, realizar proyectos comunitarios implica resaltar los valores identitarios de las comunidades indígenas o campesinas, su oralidad, idioma, las costumbres, las celebraciones propias y de hecho entablar reflexiones entre pares y con la comunidad sobre lo que significa vivir en comunidad; sin embargo, en la práctica educativa del profesor en contexto indígena esta realización de proyectos comunitarios se redujo a uno o dos días de acto cívico y a la observación del mismo, sin participación de todos los miembros de la comunidad. Y en la práctica educativa de profesores en contexto campesino, quizás por desconocimiento, se redujo completamente a lo reglamentario institucionalmente. Con relación a lo que dicen los profesores sobre proyectos comunitarios se requiere examinar la Tabla 12.

Tabla 12

Existencia o no de proyectos comunitarios

Indígenas		Campesinos	
Semana Wayuu		Proyectos reglamentarios	
ENI2 “La semana cultural, ininsiana, una semana cargada de actividades	ENI6 “Hasta ahora no se ha implementado un proyecto	ENC9 “La institución tiene unos proyectos reglamentarios en los que se define un cronograma y una serie	ENC11 “En colaboración con el Cuerpo de Paz de la Embajada de los

<p>culturales Wayuu, Cada día hay cierto enfoque, ciertas actividades para que todos, personas de la institución, docentes, coordinadores, rector, puedan vivir lo que es la cultura, Resalto mucho cuando invitan a líderes a hablar de lo que es ser indígena Wayuu, aprende uno bastante” (Brenda Vidal, 2023, Entrevista 2)</p>	<p>comunitario dentro de la institución, siempre son los eventos, el año pasado que se desarrolló la semana cultural, participaron los padres de familia, pero simplemente observando” (Asbleidi Palacios, 2024, Entrevista 6)</p>	<p>de actividades. Tengo un proyecto hace dos años, de comunidades de aprendizaje donde algunos padres de familia o persona externas a la escuela cooperan de manera voluntaria en las actividades, tengo 4 mamás, los niños encuentran llamativo que una persona diferente a mí, esté apoyándolos” (Diana Donoso, 2023, Entrevista 9)</p>	<p>Estados Unidos está trabajando en un proyecto comunitario a largo plazo para mejorar el nivel del uso del idioma extranjero en la comunidad campesina” (Diana León, 2023, Entrevista 11)</p>
---	--	--	---

Nota. Aportes a la pedagogía decolonial a través del desarrollo de proyectos institucionales.

Las instituciones como tal no presentan proyectos comunitarios formales, ambos contextos relacionan los proyectos comunitarios con días cívicos Nacionales; profesores en contexto campesino, asocian los proyectos comunitarios con la presencia de fundaciones externas a la institución. Por ejemplo, la ENC9 en la Tabla 12 manifestó los proyectos comunitarios fueron referidos a los proyectos reglamentarios nacionales y a su vez la ENC11 habló de proyectos externos en colaboración con la embajada norteamericana; también se observó, en el contexto Wayuu se daba mayor importancia a la semana cultural, pero también se pudo evidenciar que la importancia y participación en esta semana se fue reduciendo, lo cual se puede observar en la ENI2 de la Tabla 12 donde se da gran importancia a la semana cultural Wayuu y ya en la ENI6 se mencionó que se redujo la participación en las actividades de la semana cultural Wayuu a ser sólo observadores.

Hay que aclarar, las profesoras en contexto indígena Leidy Echeverry (2023) y Brenda Vidal (2023) trabajaron en la institución en el año 2017 y se fueron a trabajar en el año 2019 a otra institución indígena. Desde su estancia en la institución se puede observar que la semana

cultural era de gran valor en tanto se le consideraba como punto de unión o celebración identitaria en pro de reconocer y rescatar costumbres. En cambio, la profesora Astrid Pardo (2024), el profesor Julio Gutierrez (2024), Victoria Cruz (2024) y Asbleidi Palacio (2024) denotan que en años posteriores al 2019 se le restó importancia a la semana cultural como proyecto comunitario.

4.3.2 Actividades que fortalecen los valores culturales desde la práctica educativa

Se les preguntó a los profesores entrevistados de ambos contextos, cómo fortalecen los valores culturales dentro de las prácticas educativas y las maneras en que se involucra la participación de los estudiantes a través de actividades pensadas para este fin. Al analizar las respuestas, se encontraron dos tendencias distintas: en la comunidad indígena, es importante enseñar y aprender a la vez de la cultura; para los campesinos es necesario rescatar los valores familiares. Estas diferencias pueden tener lugar gracias a las condiciones tan distintas de los dos contextos, por ejemplo, el distanciamiento tan grande de la Guajira respecto a las urbes principales a nivel Nacional es un desafío, pero también una oportunidad para educar de otro modo.

Los profesores de comunidad indígena reconocen que es vital que el profesor pase por un proceso de enseñanza- aprendizaje, donde apropie el valor de una cultura que no es la suya para poder recrear este saber a sus estudiantes, de ahí que sea necesario velar por realizar actividades que consideran prácticas, tradiciones y un currículum pensado para el contexto. Mientras, los profesores de la comunidad campesina, aunque también entienden la importancia de la empatía cultural, promueven el fortalecimiento del campo al reconocer que es fundamental educar en valores, enseñando al niño el valor del respeto, de comportarse con otros y generar sentidos de pertenencia por lo que tiene. En este sentido para fortalecer valores, el Ministerio de Educación (2020) manifiesta:

Es importante el reconocimiento de la diversidad cultural del país que se refleja en los contextos en los que las niñas y los niños se conciben, nacen y se desarrollan, y cómo esas características familiares, culturales y de identidad influyen en quiénes son y cómo se

sienten. A través de estos derechos culturales se identifican los sistemas de valores sociales a los que pertenecen y desde los cuales construyen sus representaciones del mundo. (p.8)

Dicho de otro modo, se trata de reconocer y además respetar los sistemas de valores sociales a los cuales pertenecen los niños y jóvenes de comunidades diferentes, siendo la base de sus identidades y de las representaciones del mundo. Para ampliar la información respecto a las respuestas de los profesores es necesario observar la Tabla 13

Tabla 13

Formas de valorar y fortalecer la cultura desde la práctica educativa

Indígenas		Campesinos	
Aprender para dar sentido		Valorar para dar pertenencia	
ENI1	ENI5	ENC11	ENC12
“Los valores culturales los debemos de conocer muy bien, dentro de nuestra práctica motivar a los estudiantes a que preserven su cultura, no llevarles todo el tiempo la cultura occidental porque ellos se enamoran de esto. Entregarles prácticas que puedan reforzar sus tradiciones y no debilitar su cultura.” (Leidy Echeverry, 2023, Entrevista 1)	“Fomentando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, llevando a cabo actividades que involucren todo ese bagaje cultural como la construcción de enramadas, la reunión de las personas entorno al compartir de la comida, desde esos juegos tradicionales, la música, sus instrumentos, su baile, sus medicinas tradicionales, involucrar todo esto, haciendo ver las problemáticas de la etnia Wayuu. Ver qué estamos haciendo mal, como ha sido ese proceso de perder la identidad, ya no se ve por ejemplo tanto la cultura en movimiento, esa tradición, ha habido una pérdida. Desde la práctica de cada uno, se trabajan los valores culturales y aquellas	“Promover el respeto y la empatía hacia las diferentes culturas, tradiciones y formas de vida enseñando a los estudiantes a valorar y comprender las perspectivas y experiencias de los demás, modelar comportamientos inclusivos: los docentes tienen un papel fundamental como modelos a seguir en la promoción de valores culturales, es importante que demuestren respeto, apertura y sensibilidad hacia la diversidad cultural”	“Enseñando a la comunidad educativa el sentido de pertenencia, educación en valores y respeto”. (Consuelo Díaz, 2023, Entrevista 12)

	tradiciones” (Victoria Cruz, 2024, Entrevista 5)	(Diana León, 2023, Entrevista 11)	
--	--	-----------------------------------	--

Nota. Propuestas de los profesores para fortalecer desde su practica la cultura propia del contexto.

Entre las formas de valorar y fortalecer la cultura, los profesores en contexto indígena mencionan a manera de recomendación la necesidad de que los mismos conozcan los valores culturales y motiven a sus estudiantes a preservar la cultura y sus tradiciones a través de actividades que involucren saberes propios. Con relación a lo anterior, la ENI1 en la Tabla 13 manifestó la necesidad de preservar la cultura desde la práctica educativa, así como la ENI5 habló de realizar actividades que involucren lo cultural. A su vez, se menciona la importancia de analizar las problemáticas del contexto de forma crítica para observar las razones por las cuales se han venido perdiendo las tradiciones. En cuanto a los profesores en contexto campesino, estos dicen es menester promover valores que involucren el respeto a la diversidad y el sentido de pertenencia, la ENC11 en la Tabla 13 mostró el papel tan importante que tiene el profesor en el hecho de promover en los estudiantes la importancia de aprender a respetar y valorar. Asimismo, se resaltó en la ENC12 la enseñanza del sentido de pertenencia en los estudiantes. Ahora bien, para poder valorar, hay que tener en cuenta identificar las problemáticas del contexto.

4.3.3 ¿Por qué construir sentidos culturales diferentes?

La práctica educativa de los profesores en estos contextos, por un lado, trata de vincularse a la configuración preponderante del sistema educativo; por otro lado, busca transformarse, cambiar el molde y con ello las formas de enseñanza - aprendizaje, de saber, de actuar, de ser y sentir las realidades, de no estar limitados por la búsqueda de calidad, según González (2020):

Está claro que en los últimos cincuenta años la pedagogía ha ido cambiando y los intereses de formación también, llegando a establecer la importancia en el concepto de calidad, es allí donde los profesores han caído en la necesidad de estar permanentemente buscando nuevas formas de llegar a logros estandarizados que entreguen buenos resultados al lugar en el que trabaja. Muchos docentes se ven sobrepasados en sus funciones y declaran

haberse convertido en máquinas de preparación de individuos dejando atrás la formación de personas íntegras. (p. 71)

De ese modo, en medio de todas las funciones que deben cumplir los profesores para atender a la calidad, ven en sus realidades los valores tan preciados que existen en sus comunidades, los profesores de población indígena atesoran mucho la belleza de la cultura; la ENI1 de la Tabla 14 refleja los buenos valores de los estudiantes Wayuu, especialmente la nobleza y el respeto que tienen estos, dejando atrás el hecho de que tengan una gran falta de recursos, como se menciona en la ENI6 en cuanto a las falencias de luz y de agua. Para los profesores dentro de población campesina se encuentra los profesores que realizan prácticas educativas que trascienden más allá de los muros de la escuela rescatando los valores que aún resisten en el territorio; cuando van más allá con su práctica, por ejemplo, en la ENC7 la profesora hace visitas a sus estudiantes para conocer mejor el contexto, y en la ENC9 la profesora abre espacios a las madres de familia para participar en el proceso educativo. También, cabe mencionar, los profesores de contexto campesino dan más valor al acompañamiento familiar en la escuela y a los valores familiares, en comparación a los profesores de contexto indígena que en general tienden a no mencionar la presencia de la familia.

Tabla 14

Qué se hace diferente en estos contextos

Indígenas		Campesinos	
Buenos valores		Práctica más allá de los muros	
ENI1 “La población es diferente, en las ciudades. El estudiante de la comunidad wayuu en la que me encuentro es dócil, amable, con	ENI6 “Su aprendizaje es más lento, me toca retrasar el contenido o la planificación anual debido al estilo de aprendizaje que tienen ellos. Hay muchas	ENC7 “Hay más acceso a visitar a las familias del grupo de estudiantes. Hago un recorrido a las diferentes	ENC9 “La integración que he tenido durante los últimos años, una integración más activa y participativa por parte de los

<p>disposición de aprender, hay muchas cosas que les sorprende. Los estudiantes no están mediados todo el tiempo por la tecnología, en el lugar donde trabajé anteriormente si tenía la posibilidad de tener internet y televisor” (Leidy Echeverry, 2023, Entrevista 1)</p>	<p>falencias de recursos como el agua, la luz, la alimentación. En cuanto a la cultura es muy hermosa, bellísima. Su idioma es otra de sus características, porque es un idioma distinto al que nosotros manejamos” (Asbleidi Palacios, 2024, Entrevista 6)</p>	<p>veredas para conocer cada hogar, cada situación y cómo viven cada uno de ellos y así aprendo a conocerlos más”. (Blanca Sánchez, 2023, Entrevista 7)</p>	<p>estudiantes y personas externas a la sede. Que la escuela no sea un entorno cerrado o que la escuela sea solo de los niños y del profesor, sino que también desde la apertura de otras personas” (Diana Donoso, 2023, Entrevista 9)</p>
--	---	---	--

Nota. Características para valorar de los contextos.

A través de sus prácticas educativas los profesores encuentran las maneras de apoyar a la comunidad, sienten las necesidades de los niños y de las familias, se vuelven empáticos hacia los demás, a un contexto que no pertenecen, accionan entre lo colonial y lo decolonial, entre muros y campos abiertos, entre los límites de la realidad.

4.4 Cartas pedagógicas

A través de las diferentes voces de profesores foráneos laborando en contexto indígena Wayuu y campesino, surgieron algunas recomendaciones propuestas por los profesores en sus cartas pedagógicas frente al trabajo en estos escenarios. Para dejar evidencia de estas recomendaciones, se decidió presentar la información a través de dos tablas con las tendencias que presentaron en sus cartas los profesores. La Tabla 15 muestra la relación al contexto campesino y la Tabla 16 presenta la relación al contexto indígena, cada una junto a un listado de puntos en concreto que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar en estos escenarios. Cabe aclarar, las Tablas 15 y 16 dentro de sí mismas, no presentan la información bajo el mismo formato de fotografías para presentar los fragmentos de las cartas; esto debido a que por razones de salud y distancia, algunos profesores en el momento de realizar las entrevistas lo hicieron de manera remota y no presencial.

Seguido a lo anterior, se realizó una carta pedagógica elaborada por los investigadores con el compendio de saberes necesarios para la práctica educativa dirigida a profesores que vayan a trabajar en estos territorios, con el ánimo de brindar elementos comunes que los ayuden a comprender la trayectoria que inician. Esta carta, también cuenta con nuestras experiencias de vida dentro de estas comunidades. Por último, encontrarán un listado de puntos en común para ambas comunidades, que pueden contribuir a una práctica educativa contextualizada, significativa o con sentido.

Tabla 15

Tendencias de respuestas en las cartas pedagógicas de profesores en territorio campesino

<p>1. Hacer sentir importante al campesino</p>
<div data-bbox="302 842 1174 1052" data-label="Text"> </div> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Mi recomendación a las personas que lleguen a trabajar con población campesina es que los hagan sentir importantes, que tienen un valor inigualable, que ellos (as) se sientan respetados (as) por toda la comunidad.” (Blanca Nieves, (2023, Carta Pedagógica 7) ✦ Fomentar el protagonismo de la comunidad: Se debe <ul style="list-style-type: none"> ↳ promover la autonomía y el empoderamiento de la comunidad, ↳ en el desarrollo de actividades y proyectos de bien común. ➤ “Fomentar el protagonismo de la comunidad: se debe promover la autonomía y el empoderamiento de la comunidad en el desarrollo de actividades y proyectos de bien común.” (Flor Díaz, 2023, Carta Pedagógica 8)
<p>2. Aprender del contexto</p>
<div data-bbox="302 1499 1109 1688" data-label="Text"> </div> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Dialogar con ellos de manera personalizada para aprender a conocer más sobre su contexto, hogar, entre otros. Ganarse su confianza y darles seguridad” (Blanca Nieves, 2023, Carta Pedagógica 7)

<p>Conocer la comunidad y respetar su cultura; dedicar tiempo a conocer y comprender su forma de vida, tradiciones y valores. Respetar sus prácticas culturales.</p> <p>Establecer una comunicación clara y directa utilizando lenguaje sencillo sin usar tecnicismos que sean difíciles de entender. Escuchar y mostrar interés de sus opiniones y/o preocupaciones.</p> <p>➤ “Conocer la comunidad y respetar su cultura: dedicar tiempo a conocer y comprender su forma de vida, tradiciones y valores. Respetar sus prácticas culturales. Establecer una comunicación clara y directa utilizando lenguaje sencillo sin usar tecnicismos que sean difíciles de entender. Escuchar y mostrar interés de sus opiniones y/o preocupaciones.” (Jorge Garzón, 2023, Carta Pedagógica 10)</p>
<p>3. Rescatar valores</p>
<p>Estimular los valores como el respeto, la humildad, el amor y la fraternidad.</p> <p>➤ “Estimular los valores como el respeto, la humildad, el amor y la fraternidad” (Blanca Nieves, (2023, Carta Pedagógica 7)</p>
<p>4. Buscar soluciones a las limitaciones</p>
<p>➤ “Tener en cuenta las limitaciones y recursos disponibles, reconociendo las limitaciones de acceso a la tecnología, transporte y otros recursos y buscar soluciones prácticas y accesibles. Promover el desarrollo sostenible integrando prácticas agrícolas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente.” (Jorge Garzón, 2023, Carta Pedagógica 10)</p> <p>➤ “A pesar de las dificultades inherentes, como la violencia que aún persiste en algunas regiones colombianas, no debemos verlo como algo insuperable. Es fundamental amar lo que hacemos y superar obstáculos para construir un futuro mejor para nuestros estudiantes. Nuestra tarea como docentes es abrir puertas y ofrecer oportunidades, ya sea trabajando con niños, jóvenes o adultos, indígenas o campesinos.” (Diana León, 2023, Carta Pedagógica 11)</p>
<p>5. Flexibilidad y actualización de la práctica educativa, ayudar más que transferir contenidos.</p>
<p>➤ “Importante tener en cuenta las actualizaciones pedagógicas y llevarlas a la práctica. Realizando la respectiva flexibilización y ajustes acorde a las necesidades de los estudiantes. Debido a las características de las comunidades, la formación prioritaria es nivelar aquellos estudiantes que se encuentran rezagados por situaciones familiares vividas, más que cumplir a cabalidad los contenidos propuestos.” (Diana Donoso, 2023, Carta Pedagógica 9)</p>
<p>6. Importancia de la presencia de la familia</p>
<p>➤ “La integración activa de los padres de familia en la escuela es de gran valor ya que tanto ellos como los niños valoran la importancia de una educación abierta, significativa, incluyente y participativa.” (Diana León, 2023, Carta Pedagógica 11)</p>

Nota. Discursos más relevantes de las cartas pedagógicas de los profesores no campesinos.

Si trabaja en comunidades campesinas:

Promueva el empoderamiento de la comunidad y de los estudiantes:

- ❖ Hágales saber que son importantes, que tienen valor (ver anexo G).

- ❖ Es importante escuchar, así como involucrar a los padres en las dinámicas de la escuela, pues son realmente importantes para todo lo que hacen (ver anexo H).
- ❖ Eduquen junto a la comunidad.
- ❖ Sean flexibles, más allá de querer transferir contenidos comprendan la realidad y ayuden.

Tabla 16

Tendencias de respuestas en las cartas pedagógicas de profesores en territorio indígena

<p>1. Conocer, aprender y desaprender saberes</p> <p>Antes de llegar a una comunidad rural en la que habiten indígenas y campesinos, primero debes tener en cuenta que debes desaprender y modificar algunas de las teorías aprendidas y aprender a escuchar el contexto.</p> <p>es la clave y es importante que como docentes dialoguemos con la comunidad, conozcamos el trasfondo de una cultura y aprendamos de los educandos, para tener en cuenta lo aprendido de ellos y utilizarlo en las prácticas educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Antes de llegar a una comunidad rural en la que habiten indígenas y campesinos, primero debes tener en cuenta que debes desaprender y modificar algunas de las teorías aprendidas y aprender a escuchar el contexto. Es importante que como docentes dialoguemos con la comunidad, conozcamos el trasfondo de una cultura y aprendamos de los educandos, para tener en cuenta lo aprendido de ellos y utilizarlo en las prácticas educativas.” (Leidy Echeverry, 2023, Carta Pedagógica 1) ➤ “Se ayudan mutuamente a través de su lengua, por lo que, no cohíbas el desarrollo de la misma, pide que te enseñen y hagan buen uso de esta. Sé un investigador y conocedor de mundos posibles, el de tus estudiantes y sus familias. da lo mejor de ti en esta comunidad étnica que ha sufrido de necesidades económicas, políticas o culturales a manos de la corrupción. Dejará tu corazón satisfecho.” (Victoria Cruz, 2024, Carta Pedagógica 5)
<p>2. No se puede enseñar sin tener en cuenta el contexto</p> <p>Para mí, la experiencia en la Guajira en la comunidad wayuu ha sido toda una aventura, el camino desértico, la escasez de agua, de alimentos, el sol ardiente, los largos recorridos para llegar a lo urbano, me hicieron comprender que en la educación no se puede enseñar sin tener en cuenta el contexto y el ambiente en que viven los estudiantes,</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] la experiencia en la Guajira en la comunidad wayuu ha sido toda una aventura, el camino desértico, la escasez de agua, de alimentos, el sol ardiente, los largos recorridos para llegar a lo urbano, me hicieron comprender que en la educación no se puede enseñar sin tener en cuenta el contexto y el ambiente en el que viven los estudiantes.” (Leidy Echeverry, 2023, Carta Pedagógica 1) ➤ “Las personas que van a llegar a escenarios wayuu deben de antemano darse la oportunidad de conocer la cultura, respetarla y ayudar a salvaguardarla. La clave del éxito en estas comunidades es enfocar nuestras acciones pedagógicas con base

<p>en el contexto, se debe con ello dar respuesta a las necesidades y expectativas de la etnia Wayuu” (Julio Gutierrez, 2024, Carta Pedagógica 4)</p>
<p>3. Importante estar bien emocionalmente</p> <p>Entre mis consejos está el ir con buenas bases emocionales y mentales por que posiblemente el choque cultural haga que llegue el aburrimiento o la decepción por no lograr todo al tiempo.</p> <p>➤ “Entre mis consejos está el ir con buenas bases emocionales y mentales porque posiblemente el choque cultural haga que llegue el aburrimiento o la decepción por no lograr todo al tiempo.” (Brenda Vidal, 2023, Carta Pedagógica 2)</p>
<p>4. Limitaciones, necesidad de actualización docente y búsqueda de soluciones</p> <p>Casi que toca trabajar con las manos y las uñas, hay que ser muy creativos.</p> <p>➤ “Toca trabajar con las manos y las uñas, hay que ser muy creativos.” (Brenda Vidal, 2023, Carta Pedagógica 2)</p> <p>Te encontrarás con un limitante: no entender el wayuunaiki, para lo cual tienes que mantener interés por aprender su lengua; verás que les encantará. También tendrás que apoyarte en ellos y otros compañeros wayuu para que en lo posible todos los estudiantes entiendan la clase.</p> <p>➤ “Te encontrarás con un limitante: no entender el wayuunaiki, para lo cual tienes que mantener interés por aprender su lengua; verás que les encantará. También tendrás que apoyarte en ellos y otros compañeros wayuu hoy para que en lo posible todos los estudiantes entiendan la clase.” (Victoria Cruz, 2024, Carta Pedagógica 5)</p>
<p>5. Necesidad de adaptación personal para realizar la práctica educativa</p> <p>➤ “estar dispuestos a adaptarse a cualquier situación, no intentar cambiar al estudiante de acuerdo con nuestras costumbres, más bien motivarlos a preservar su riqueza cultural” (Astrid Pardo, 2024, Carta Pedagógica 3)</p> <p>➤ “Al iniciar tu primer viaje, probablemente te asuste hacia dónde vas, pero el paisaje y las personas con las que te encuentres harán que el miedo se regule. Cuando llegues a tu destino, la institución educativa o la residencia en la que vayas a estar (como persona interna o externa a la institución). Sufrirás cambios radicales en tu estilo de vida, pues las necesidades básicas como los servicios públicos o la alimentación son muy diferentes. Sin embargo, nuevamente encontrarás el modo de suplirlas encontrarás la manera de adaptar y aprehender otros estilos de vida que te ayudarán a ver y afrontar el mundo de otras maneras” (Victoria Cruz, 2024, Carta Pedagógica 5)</p>
<p>6. Flexibilidad</p> <p>➤ “Ser flexibles en este contexto es muy importante. La falta del transporte, la alimentación o de materiales y recursos de consulta afectan su proceso. El municipio sostiene problemáticas sociopolíticas que se trasladan a ámbitos de la vida diaria; iniciando por la corrupción. Por ello, es fundamental enseñarles a manifestar su voz a través de una pedagogía dialogante crítica.” (Victoria Cruz, 2024, Carta Pedagógica 5)</p>

Nota. Discursos más relevantes de las cartas pedagógicas de profesores no indígenas.

Si trabaja en comunidades Indígenas:

Promueva la articulación cultural

- ❖ De la vida dentro de comunidades indígenas se debe cuidar lo que se dice y cómo se actúa, pues nos encontramos con una cultura muy diferente, y puede tomarse a mal (ver anexo C).
- ❖ No se trata de cambiar sus costumbres por las nuestras, sino de apropiarse el valor de sus prácticas culturales para así poder enseñar ese valor a los estudiantes, lo cual se puede hacer en la articulación de elementos culturales con actividades de clase (ver anexo F).
- ❖ También será importante ser fuerte emocionalmente para sortear todo lo que se presente (ver anexo B).
- ❖ Es necesario conocer, respetar y aprender del contexto en pro de salvaguardar la cultura indígena (ver anexo A).

4.4.1 Discusión teórica sobre las cartas pedagógicas

Trabajar en comunidades indígenas y campesinas a partir de los hallazgos encontrados en las cartas pedagógicas de los profesores, parte de darle valor al indígena y al campesino y respetar sus valores, al hacer que se sientan valorados; Arias (2021) manifiesta que una educación rural pertinente debe garantizar que se “[...] preserve la identidad, el arraigo a su tierra la sostenibilidad ambiental y su propio autoreconocimiento” (p. 183), el indígena y el campesino deberían sentirse valorados y reconocidos con sus particularidades teniendo protagonismo dentro de su contexto sociocultural (ver anexo I).

A la par, en escenarios indígenas y campesinos es necesario aprender del contexto, según Arias (2021)

[...] se debe facilitar la construcción de una herramienta teórica y metodológica sobre los modos en que se produce el aprendizaje campesino para acercarlo a los procesos de

enseñanza-aprendizaje, que pueden facilitar su implementación educativa y puedan además servir para aplicar y mejorar las iniciativas en otros contextos donde los currículos educativos son estrictamente homogéneos. (p.183)

En el hecho de dialogar de manera contextualizada, respetando sus creencias, valores, como la relación con su territorio, el medio ambiente y los temas de su interés, la educación debe contar con apertura a las realidades, no se puede enseñar sin tener en cuenta el contexto y el ambiente en que viven los estudiantes, siendo receptivos a las experiencias, teniendo tacto al momento de acercarse a los otros, al entorno y a la cultura siempre desde el valor del respeto, enfocándose en las necesidades latentes.

En cuanto a buscar soluciones a las limitaciones, es una tendencia presente en ambos contextos, sugiere además la presencia de características geográficas, políticas e históricas que siguen desatendidas por lo gubernamental, como ejemplo de la realidad de estudiantes en zonas indígenas y campesinas Arias (2021) manifiesta:

Quando se tiene 6, 9 o 12 años de edad, luego de madrugar a las cuatro de la mañana, alistarse para caminar dos o tres horas por senderos enlodados para llegar a la escuela, bordeando montañas o en llanuras lejanas, sin la ruta escolar, quizá sin internet, sin bibliotecas, con muchos lugares sin electricidad, o esperando que sean las tres de la tarde para aprovechar las cinco horas de energía que proviene de la planta eléctrica, con los tañidos de la guerra aún cerca, y luego regresar a casa para ayudar en las labores de la finca, es imaginable que ese modelo educativo debe considerar el contexto social, histórico y poblacional en el que se instaura la escuela para formular sus contenidos curriculares. (p.182)

Evidencia las complejas realidades y dinámicas de vida de los niños y jóvenes del campo y de las comunidades indígenas que deben ajustarse a unos modos de educar congruentes a sus realidades; sin embargo, la educación se ha venido moldeando a unas formas de educar destinadas a la enseñanza en la urbanidad.

Con relación a la flexibilidad de la práctica educativa, en la intención de ayudar más allá de reducir la enseñanza a la transferencia de contenidos Arias (2021) dice:

Hacemos referencia a la ruralidad y a la necesidad de un modelo educativo acorde a la vida del campo, porque en la ruralidad el conocimiento se construye colectivamente, es un proceso de aprendizaje en el que el estudiante participa de manera activa y los docentes se hacen partícipes en la construcción de saberes como orientadores y guías en relación

permanente con su entorno. Esto implica romper en gran medida con la forma tradicional del salón y el tablero. (p. 180)

Debido a las características de las comunidades es necesario ayudar a superar las necesidades individuales de los estudiantes y de la comunidad en general. Es importante, además, ser paciente y empático con las necesidades de los estudiantes, escuchando, comprendiendo y ayudando a superar estos desafíos como la falta de alimento y recursos que están en lo cotidiano. Cabe mencionar, la profesora Victoria Cruz (2024) de contexto indígena mencionó igualmente la necesidad de flexibilizar la educación para este contexto (ver anexo E), en tanto, también deben ser consideradas las barreras propias del contexto.

Con relación a conocer, aprender y desaprender saberes, se observa, los profesores en contextos indígenas hacen prácticas educativas en las que se reconoce un conocimiento cultural, que requiere escuchar las voces del contexto, dialogar con los sujetos que pertenecen al territorio, aprender de los estudiantes para transformar la práctica, por consiguiente se infiere de manera consciente o inconsciente, los profesores son partícipes de procesos de “[...] aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje implicados en y necesarios para el de(s)colonizar de nosotros mismos y hacia formas “muy otras” de estar, ser, pensar, hacer, sentir, mirar, escuchar, teorizar” (Walsh, 2013, p. 67) desaprender significa escuchar el contexto, cambiar las perspectivas e ideologías que se tienen del territorio, distanciarse de juicios de valor que pueden entorpecer la realización de una práctica educativa pertinente, igualmente es necesario evaluar la propia postura educativa como profesores, en el hecho de darle sentido a lo que se hace dentro del nuevo escenario.

Estar bien emocionalmente, según Cabello, Ruiz y Fernández (2010) citados en Costa, Palma y Salgado (2021) implica reconocer

[...] la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones son habilidades fundamentales entre el profesorado, ya que además de influir en los procesos de aprendizaje, “afectan la salud física, la calidad de las relaciones interpersonales y el rendimiento académico y laboral. (p. 226)

Para los profesores de contextos indígenas se debe estar fuerte emocionalmente (ver anexo B), existen dificultades personales que llegan a afectar de forma negativa su vida y con ello su práctica. De ahí la recomendación de administrar sus emociones y estar bien preparados para atender las cargas emocionales que se presentan en el lugar al que llegan, significa generar un ambiente de aprendizaje armónico que no obstaculice los sentidos que se atribuyen a la práctica, se trata de generar vínculos que fortalezcan su ejercicio. En ese sentido, se tiene la necesidad de considerar estrategias de apoyo y cooperación para los profesores desde la corresponsabilidad por parte de directivos de la institución y la comunidad.

4.4.2 Saberes necesarios para realizar una práctica educativa acorde a los contextos indígena Wayuu y campesino

Carta de los autores de la tesis.

05 de julio de 2024

Querido compañero, Profesor en contexto indígena wayuu o campesino

Asunto: saberes necesarios para realizar una práctica educativa acorde con el contexto indígena wayuu y campesino.

En estas líneas nos gustaría compartir con usted, mediante algunas palabras, nuestros aprendizajes sobre el camino que podría llegar a iniciar como profesor en escenarios indígena Wayuú o campesinos. Es primordial que comprenda, sin la intención de asustarle, este nuevo trayecto no es fácil, implica empezar algo nuevo y esto siempre trae consigo dudas, preguntas, indecisión o miedos (ver Anexo D). Sin embargo, ha de saber, todo esto es parte del aprendizaje. Aprenderá muchísimo y esto le hará más humano y le ayudará a mejorar su ejercicio profesional.

Una dificultad con la cual tropezará podría ser encontrar un nuevo lugar donde vivir, pero siempre podrá ubicar un nuevo lugar cuando se ajuste más a la vida del territorio. En este

momento los lugares, el paisaje, las personas y casi todo parece desconocido, pero puede ser una oportunidad para comenzar en muchos sentidos de su vida.

A nivel familiar puede ser difícil, pero también encontrará muchas personas que lo acompañen en este camino. No está solo, por ejemplo, en clase tiene a cargo casi cuarenta niños o jóvenes. Lo que tratamos de decirle es que habrá muchos cambios, pero siempre tendrá apoyo, no se angustie, se adaptará y poco a poco irá encontrando en la propia comunidad lo que usted necesita para vivir mejor en ese nuevo territorio.

La aventura inicial es abrirse a la posibilidad de conocer a los estudiantes más allá de la escuela y esta es la ventana que le ayudará a construir su vida en el nuevo contexto. Encontrará otros estilos de vida, compañeros docentes con variadas formas de pensar y de ser, una institución igualmente particular como lo es cada persona, por lo que dese la oportunidad de conocer y de aprender de estas nuevas realidades. Esto le ayudará para su práctica educativa y en su clase, que es la mejor parte: aprovéchela al máximo, cree vínculos con sus estudiantes, pues como usted necesita de ellos, ellos necesitan aún más de usted, incluso cuando a veces no le hagan caso, no hagan tareas y usted se salga de sus cabales, también aprecie eso.

Como usted, los estudiantes también son humanos, no máquinas. En algunos momentos disfrutará su compañía y de las ocurrencias que tienen. Los estudiantes le sacaran rabias y risas, pero claramente lo necesitan mucho, y tal vez al principio no lo note, pero terminará entendiéndolo.

También es importante ensanchar las paredes de lo que usted entiende como el aula de clase. Como el camino es hacia la comprensión, el aula crece y empieza a habitar en el territorio, fuera de la escuela y en voces de actores comunitarios que no siempre son invitados como los mayores, los sabios de la cultura, los artesanos, las parteras. Expanda la escuela y con ello, expanda sus vínculos.

Habr  muchas necesidades y desafíos, pero con gran anhelo de que encontrará las mejores soluciones a las problemáticas que se le presenten. Le decimos: usted puede y lo lograr , por eso es vital que aprenda del contexto donde se encuentra, incluso si a veces siente que no pertenece, si dice que no entiende el lenguaje. En caso de estar en una comunidad indígena, si no entiende el comportamiento o las actitudes de los estudiantes, tenga calma y confíe en el proceso, mantenga los ojos y los oídos bien abiertos y cierre la fábrica de pre-juicios. Pregunte a quien tenga confianza, investigue un poco sobre la historia del lugar, hable con sus pobladores. Poco a poco ir  entendiendo.

En cuanto a eso, olv dese un poco del tiempo. En estos contextos no hay af n, trabaje en acercarse a sus estudiantes y a su comunidad, en las necesidades que ellos tienen, en hacerlos sentir bien, en ser respetuoso con sus costumbres y tradiciones, la comunidad apreciar  mucho eso y será más significativo que todo.

Sea un profesor creativo, haga uso de todas las estrategias posibles para llegarles a los niños. Nunca se olvide de ellos y de su cultura, esc chelos. Traiga su cultura, traiga sus familias a la clase, promueva muchos valores de sentido y de pertenencia pues es lo que más necesitan en estos escenarios. Recuerde, necesita construir vínculos que hoy en día se han perdido, eso lo llenar  de plenitud pues desde su ejercicio estará velando por el futuro de estas comunidades.

También indague sobre cómo lo han hecho otros profesores, realice procesos de investigación. De repente, encuentra una práctica, una idea, un sueño que lo inspire y le permita trabajar con amor, con compromiso y perseverancia. Para nosotros como profesores entablar diálogos pedagógicos en un terreno desconocido como son las prácticas de otros profesores, abrió nuestra mirada acerca de las realidades educativas y comunitarias. Las experiencias de aprendizaje de cada compañero a través de los relatos se fueron convirtiendo en saberes y sensaciones propias.

De esta forma, la investigación no solo permitió teorizar el fenómeno educativo de comunidades diversas como las indígenas y campesinas, sino configurar de otros modos la percepción de nuestra práctica, desde el entendimiento de la pérdida de vínculos dentro de la escuela y la necesidad de darle lugar a lo comunitario en un amplio sentido como el trabajo cooperativo con profesores, directivos, comunidad y entidades gubernamentales, pues todos hacemos escuela y la configuramos para hacerla más propia a las necesidades de los contextos.

Abrazos enormes y la mejor energía en este trayecto que inicia como profesor de comunidades indígenas o campesinas. Las comunidades y los profesores que lleguen después de usted le agradecerán por los conocimientos construidos y los caminos abiertos.

Para recordar

Frente al trabajo en escenarios indígenas y campesinos, para ambas comunidades:

- ❖ Es importante para el profesor aprender del contexto, las necesidades, limitaciones y desafíos que se presenten. Estos lugares y momentos pueden convertirse en oportunidades para ser empáticos y comprensivos, así como para buscar soluciones desde la práctica, a lo que se vive en una nueva realidad como profesores.
- ❖ El profesor debe enfocar su práctica al contexto, estando al servicio de la comunidad para velar por la cultura.
- ❖ Frente a la enseñanza de contenidos, más que cumplir a cabalidad con ello, es cuestión de saber lo que el estudiante necesita.
- ❖ Por último, apóyese en los estudiantes son sus mejores aliados, trabajen junto a ellos. Con seguridad les ayudaran en las clases con el Wayuunaiki, con el trabajo de la huerta, apoyando también a sus compañeros cuando no entienden algo.

Con esperanza y solidaridad se despiden

Karen y Jhonny.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los sentidos construidos alrededor de la práctica educativa por profesores no indígenas y no campesinos que laboran en contexto indígena Wayuu y campesino fueron develados a través de tres categorías grandes: trayectoria, práctica educativa y pedagogía decolonial. Con relación a las trayectorias de los profesores, para nosotros como investigadores fue clave comprender las prácticas educativas de los profesores desde sus experiencias antes y después de llegar a laborar en estos escenarios, en tanto esto nos permitió identificar varios aspectos, entre ellos, reconocer que los trayectos de ambos grupos de profesores son distintos. Así mismo, profesores foráneos al llegar a culturas diferentes de las suyas parten de un proceso de reconocimiento donde inicialmente atienden necesidades propias, pero en su trayectoria se adaptan apropiando saberes locales, generando vínculos con el territorio donde generan a su vez un sentir por las necesidades de la comunidad.

En escenario indígena Wayuu los modos de vinculación son diferentes, allí los profesores se vinculan de manera informal a través de redes sociales o recomendación de amigos. Asimismo, la razón principal por la cual llegaron a trabajar en este escenario es la necesidad de ganar experiencia laboral y conseguir trabajo para mejorar sus condiciones de vida. Además, las dificultades que afrontan cuando llegan pasan por sentir la falta de motivación por parte de los estudiantes, la diferencia de idioma y falta de comprensión del mismo, sumado a la falta de recursos básicos para su propia supervivencia. Distinto al escenario campesino, allí los profesores se vinculan a laborar de manera formal a través de concurso de méritos Nacional o llegaron a estos espacios por traslado y por elección, es decir por gusto, por estar cerca a sus familias, mejorar aspectos de salud o por vocación. De igual manera, aunque los profesores al llegar a laborar en territorio campesino sienten mayor satisfacción, pasan también por dificultades como los indígenas en la medida en que se encuentran con estudiantes desmotivados. En ese sentido, se

puede inferir aspectos personales son determinantes para los profesores de los dos contextos a la hora de decidir trabajar en uno u otro contexto.

Respecto a la práctica educativa, se concluyó los profesores de ambos contextos enfrentan múltiples tensiones entre tener que atender los propósitos del sistema educativo nacional y las necesidades endémicas o propias de las comunidades; usualmente, no hay correspondencia entre los propósitos del gobierno y la realidad de las poblaciones indígena Wayuu y campesina.

Con relación a la comprensión del papel de las escuelas o instituciones y la comunidad en cuanto a las prácticas educativas de los profesores de cara a los contextos indígena y campesino bajo un enfoque de pedagogía decolonial, es necesario dejar claro que, aunque los profesores busquen realizar prácticas contextualizadas su quehacer se articula con las acciones de corresponsabilidad de cada uno de los actores mencionados. Si bien es cierto, los profesores tienen el deber de comprender y escuchar el contexto donde laboran para caracterizar a la población y desde ahí fortalecer lo educativo y lo cultural. También es responsabilidad de las instituciones como entes gubernamentales primarios, estructurar formalmente en sus contextos estrategias que apoyen lo comunitario.

Así por ejemplo generar acciones que apoyen las propuestas pedagógicas comunitarias, hacer seguimiento continuo de los procesos y tener apertura a espacios de participación son ejercicios que pueden contribuir al fortalecimiento de la práctica educativa de los profesores. De igual manera, la cooperación e intervención activa de la comunidad asegura veeduría en los procesos educativos, en el hecho de que sean acordes al crecimiento y desarrollo zonal o territorial con la idea de fortalecer desde su rol lo cultural y comunitario. Y además de lo anterior, se suma la necesidad de asistencia gubernamental en el contexto municipal, departamental y nacional a nivel del reconocimiento, apoyo, seguimiento, recursos, políticas más específicas y capacitaciones

que contribuyan a visibilizar las manifestaciones culturales diversas de los pueblos y sus realidades.

Asimismo, a través del análisis de la información recolectada a través de entrevistas semiestructuradas y cartas pedagógicas, se pudo observar que ambos contextos tienen tendencias a reducir las prácticas educativas a la idea de conseguir calidad educativa mediante el uso de referentes gubernamentales. Es decir, aunque los profesores, especialmente de indígenas, en un principio mencionaron que realizaban clases contextualizadas, luego al contar cómo eran sus clases se reflejaron características de clases técnicas o instrumentales en búsqueda de mejorar los resultados de las pruebas Nacionales SABER, desconociendo en gran medida los saberes tradicionales propios de las culturas indígena y campesina.

También cabe señalar, se encontró que los dos contextos padecen dificultades económicas relacionadas con la ausencia de recursos dentro de las instituciones que ayuden a mejorar los procesos de aprendizaje. Aun así, se resalta como imperativo, los profesores con apoyo de las instituciones educativas, las familias, sabedores, abuelos, autoridades, directivos docentes y organizaciones gubernamentales deberán desarrollar formas de cooperación que contribuyan a dar solución oportuna a las dificultades presentes en las escuelas. Es de anotar, la realidad económica en ambos escenarios no sólo abarca la institución, sino la realidad de la población, lo cual constituye que los niños lleguen con hambre a las escuelas y el profesor deba de asumir el papel de cuidador, psicólogo e incluso padre o madre de los estudiantes.

De esto se dedujo, la falta de apoyo comunitario y gubernamental en estas comunidades que en la práctica educativa, es asumido por la responsabilidad ética del profesor cuando trata de comprender y ayudar a sus estudiantes a salir adelante en medio de sus dificultades. Se debe agregar que, en el contexto indígena fue tendencia recalcar la falta de recursos básicos como agua, luz, señal e incluso de alimentos que interfieren en la práctica educativa de los profesores en tanto

esto representa que los mismos se enfermen fácilmente, lo cual afecta sus desempeños en la institución.

En cuanto a las formas en que a través de la práctica educativa los profesores dicen lograr involucrar a los estudiantes de forma significativa, se encontró que en territorio indígena Wayuu se logra a través del uso de características propias de la cultura evocando tradiciones, costumbres y saberes propios; en cambio en territorio campesino, los profesores dijeron que hacen uso de los valores del campo para involucrar más a sus estudiantes en la clase. Por consiguiente, se infirió que ambos grupos de profesores construyen sentidos alrededor de sus prácticas educativas en contexto según el entorno y desde ahí generan sentidos de pertenencia. Es decir, hay una conciencia sobre cómo fortalecer la educación para estas comunidades, cuando el profesor construye imaginarios que le permiten aprender, adecuar e involucrarse con estos escenarios a nivel cultural.

Por ejemplo, durante la investigación como investigadores uno de los aprendizajes más significativos ha sido la transformación de nuestras propias prácticas educativas, la manera de relacionarnos con los estudiantes, partiendo de la necesidad de fortalecer vínculos de manera que se apueste por relaciones de cooperación y de trabajo comunitario en las instituciones. Requerimos como profesores buscar la forma de ayudar a nuestros estudiantes a tomar conciencia de sí mismos y de cómo afectan al otro y a su contexto con la ayuda de sus familias. Lo que implicó para nosotros con relación a la pedagogía decolonial entender que la educación debe ser pertinente en estos contextos y de aprendizaje mutuo con todos los actores que involucran el contexto y conforman la comunidad.

Comprendimos, la importancia de abrir espacios dialogantes y de construcción de saberes donde se compartan problemas, se planteen soluciones y se generen proyectos desde la diversidad de voces que den valor a lo cultural a través de la participación de compañeros docentes,

estudiantes, directivos, administrativos y padres de familia. Solo cuando entendamos que todos hacemos la escuela, que cada quien desde su papel es una pieza fundamental en la construcción educativa podremos cambiar los modos en qué se educa en estos escenarios que necesitan ser escuchados.

De igual forma, otro hallazgo de sentidos construidos por los profesores de los dos contextos está relacionado con la idea de tener que desaprender, reaprender y aprender en estos escenarios. Sin embargo, a la vez se puso de manifiesto el uso de referentes Nacionales como los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Educación que sirven de apoyo, pero son usados como pilares en estas instituciones que utópicamente ayudan a conseguir calidad educativa. En otras palabras, los profesores al llegar a estos contextos crean sentidos en los que reconocen la necesidad de desaprender teorías con las que llegaron, para ajustarse a una enseñanza en la que no solo se transfieren conocimientos, sino se aprende del otro, de la comunidad, para compartir saberes y aprender mutuamente; no obstante, aunque existió la necesidad de reaprender y ajustarse al entorno en la conciencia de los profesores, estos terminaron moldeándose a las normas institucionales para enfocarse en la teoría.

En cuanto a pedagogías decoloniales, se cuestionó directamente el trabajo comunitario que se hace desde la escuela, como forma básica de comprender si los profesores presentaban de alguna manera un sentido comunitario dentro de su práctica educativa y como resultado se encontró al preguntar por la existencia de un proyecto comunitario, los profesores de ambos contextos desconocieron qué es un proyecto comunitario, la mayoría asoció la existencia de proyectos comunitarios con la celebración de días cívicos a nivel Nacional.

Además de lo anterior, se observó una marcada diferencia entre profesores que trabajan con contexto indígena Wayuu y los que trabajan con campesinos. Los primeros focalizaron la realización de la semana cultural como proyecto que antes era comunitario en tanto se hacía con

la participación de toda la comunidad para compartir saberes tradicionales con la participación de estudiantes, profesores, rector, padres, líderes, autoridades y visitantes en aras de reconocer y comprender los valores culturales indígenas Wayuu; ahora, se sigue reconociendo la semana cultural, pero no de la misma forma o con el mismo interés; de hecho, ya no se le reconoce como proyecto comunitario, esto debido a que los protagonistas de la misma, en vez de participar, se convirtieron en espectadores. En la investigación se concluyó que existe un retroceso a darle importancia al sentido comunitario en la comunidad indígena. Los segundos, con relación a los proyectos comunitarios en escenario campesino, se evidenció que los profesores asocian la existencia de proyectos comunitarios de la institución con la presencia de fundaciones que no son propias de la institución. Es decir, en ninguno de los dos contextos hay un proyecto comunitario formalizado. Aunque se identificó los profesores de contexto indígena hicieron hincapié en que si se requiere valorar y fortalecer la cultura desde la práctica educativa, es necesario que el profesor aprenda los valores de los indígenas para promoverlos; en cambio, en escenario campesino se hizo énfasis en rescatar el valor del respeto.

Y finalmente, en cuanto a lo que se hace diferente en estos contextos se encontró que ninguno de los dos fue completamente decolonial o colonial, los profesores sí presentaron vestigios o rasgos de colonialidad cuando en los dos escenarios se enfocan en la teoría para alcanzar objetivos generales como obtener calidad educativa para tener mejores resultados en las pruebas SABER desconociendo lo propio o decolonial, cuando comprenden la necesidad de desaprender teorías o salir de los moldes, para adaptarse y ajustarse a unas realidades diferentes.

Los profesores manifestaron en sus narraciones cómo sus prácticas atienden a logros educativos nacionales como a su vez a las necesidades comunales locales de sus estudiantes y del contexto inmediato, lo cual indica no se puede considerar desprevenidamente que se hable de prácticas educativas decoloniales en tanto existe una apertura a lo decolonial, más sin embargo no se encuentran estrategias organizadas y planificadas en su ejercicio, se trata de acciones

deliberadas en tanto se sigue promoviendo una colonialidad del saber de los contenidos promovidos en la escuela, fenómeno del cual están tomando conciencia los profesores que se abren a la apertura de lo decolonial, como primer movimiento del proyecto decolonial que necesita nuestro pueblo, hacia la construcción de un mundo otro, el mundo que nos fue negado.

En suma, queda claro, la educación indígena o campesina se fortalece solo cuando se presentan prácticas educativas articuladas con prácticas culturales que se van volviendo significativas, puesto son correspondientes a los valores culturales, tradiciones y costumbres de la comunidad. Ambas instituciones indígena Wayuu y campesina se acercaron a desarrollar prácticas educativas decoloniales en tanto sí está en el imaginario de los profesores trabajar de la mano con la realidad y los saberes de los contextos. Se habla de intenciones, pues no se puede declarar se realice un ejercicio formal o en acción de prácticas decoloniales, entendiendo lo formal desde la articulación de un plan estratégico decolonial en el currículum escolar, lo anterior, cuando los profesores manifiestan que las carencias o tensiones presentes en los contextos, dificultan la construcción de prácticas educativas más cercanas a las necesidades locales.

Como muestra de lo anterior, las cartas pedagógicas a manera de recomendación reflejaron que los profesores en territorio campesino propusieron conocer el contexto y aprender de él, ser flexibles en la práctica educativa, dando prioridad a ajustar la teoría a la realidad y necesidades de la población, darle protagonismo a la población del campo, ayudarles a ser autónomos y formadores de sus propios proyectos y buscar solución a las limitaciones o desafíos de la comunidad. Por su parte, los profesores en territorio indígena recomendaron al llegar a este escenario, es importante conocer para desaprender teorías y aprender nuevas formas de ser y vivir, conocer el contexto para poder enseñar sobre el mismo respetando y valorando los saberes ancestrales para salvaguardar la cultura, siendo flexibles en el momento de enseñar. De igual forma, buscar solución a las limitaciones, estar abierto a adaptarse de manera personal y emocional al entorno y sus desafíos. Respecto a las cartas pedagógicas, se concluyó, existen

intenciones decoloniales de trabajar en estos escenarios y de hecho son propuestas de los profesores que laboran en estos lugares que deben de pasar de la teoría a la práctica.

Por ello, es crucial establecer relaciones más pertinentes entre teoría y práctica, continuar investigando con conciencia y criticidad formas de llevar a la práctica educativa pedagogías decoloniales como caminos de fortalecimiento de las culturas indígena wayuu y campesina, sus tradiciones y valores. Luego de la interpretación crítica de los sentidos y aprendizajes construidos por los profesores participantes de esta investigación, se concluyó que uno de los aportes que deja este estudio a las pedagogías decoloniales es la mirada distinta a las realidades educativas colombianas, en este caso de territorio indígena y campesino, en específico desde las voces y testimonios de los profesores no indígenas y no campesinos que trabajan en estos territorios.

Segundo, queda pendiente la socialización con los participantes, directivos docentes, otras instituciones educativas y entidades gubernamentales de los resultados de este estudio y a partir de allí, proponer la necesidad de hacer uso de enfoques decoloniales para fortalecer los saberes tradicionales propios a través del trabajo comunitario. Tercero, el estudio también aporta la necesidad de transformar el saber pedagógico enfocado en el uso de material estandarizado por saberes y materiales propios y pertinentes a los contextos con el objetivo de visibilizar la importancia y riqueza de estos escenarios.

Cuarto, se realizó un aporte bibliográfico sobre pedagogía decolonial que da cuenta de los principales exponentes en torno al tema y además se incluyó el resultado a través de focos y tendencias de un proceso de investigación interno sobre once antecedentes que fueron encontrados en SCOPUS. Finalmente, esta experiencia investigativa es de gran aporte a los discursos académicos sobre pedagogía decolonial a nivel Latinoamérica, desde un enfoque educativo y colombiano como país de diversidad étnica y cultural que resiste la colonialidad de ya hace 500 años con el descubrimiento de América.

Además, si bien de este trabajo surgieron vestigios sobre las diferencias entre comunidades indígenas y campesinas en el ámbito educativo, se debe seguir ahondando en el tema, en el hecho de avanzar en la investigación con relación a estas comunidades, en sus desencuentros y encuentros. Incluso, esta investigación es referente académico y pedagógico para descentralizar, generar reflexiones y establecer otras posiciones en lo sociocultural y político, de pensamiento y acción para quienes pertenecen al sistema educativo y están interesados en generar acciones, estrategias o un currículum pensado en atender al contexto indígena y campesino, bajo perspectivas pedagógicas decoloniales que desde la práctica educativa permitan un reconocimiento real como la dignificación de las realidades de estos escenarios de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Araujo, A. R., y Martins, V. de O. (2021). Crisis educativa y ambiental en Paulo Freire y Enrique Leff: hacia una pedagogía ambiental crítica. *Educación y Realidad*, 46(2), 1-21. Universidad Federal de Paraíba y Universidad Federal de Campina Grande, Brasil. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105854>
- Arias, J., Covinos, M., Cáceres, M. (2020). Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 237-247. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.73
- Arias, J. (2021). *El campesinado en la educación rural: un debate emergente*. Pedagogía y saberes, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixta: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos XLII*, (3), 429-447. Universidad Santo Tomás, Tunja, Colombia.
- Castillo, E. (2011). *Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos*. Revista Educación y Pedagogía, (52) <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>
- Castillo, M. (2022). Paulo Freire: De la Educación Liberadora a la pedagogía decolonial. *Revista de Filosofía*, 39(Especial), 780-786. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.6469158>
- Castro, E. (1996). Prólogo a pedagogía de la autonomía, de Paulo Freire (p. 12). Editores Siglo veintiuno.
- Chacón, R. (2014). *Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad?* ITINERARIO EDUCATIVO, (64), 249-257.

- Costa, C., Palma, X, & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos XLVII No 1.* pp 219-233 https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052021000100219&lng=es
- Copete, A., Gaspar B., Gutierrez F. (2015) Identidad profesional a partir de trayectorias laborales de ingenieros de la ciudad de palmira. Universidad del Valle. Instituto de Psicología. Programa academico de Psicologia. Palmira, Valle del cauca, Colombia <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/4c49e7b7-c69c-4da8-9ede-b97adb1fba0b>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Análisis de información CNPV2018pr en Cundinamarca*. Gobierno de Colombia. Información estadística. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentacion-CNPV-2018-Cundinamarca.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Informes de Estadística Sociodemográfica Aplicada*. Información sociodemográfica del pueblo Wayuu. <http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/2021-09-24-Registro-Estadistico-Pueblo-Wayuu.pdf>
- Díaz Quero, V., (2010). *Fundamentos teóricos del saber pedagógico*. Investigación y Postgrado, 25(2-3), 273-289.
- Díaz, A. (2021). *TRAYECTORIAS LABORALES DE DOCENTES PRINCIPIANTES. Una aproximación a la permanencia en escuelas con alto índice de vulnerabilidad*. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]

<https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/7e402677-2758-4576-92cc-876800b8dc8d/content>

Dos Santos, F. (2023). *AULAS COM CARTAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCADORES SOCIAIS*. LL LIVROLOGIA.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno editores.

Gov.co Datos abiertos. (s.f.). *Resultados Iefes por Etnias (puntaje máximo)*.
<https://www.datos.gov.co/Educaci-n/RESULTADOS-ICFES-POR-ETNIAS-PUNTAJE-MAXIMO-/k6cf-r49y>

González, I. (2020) *Análisis de las trayectorias profesionales de docentes de Educación Básica que se especializan en Matemática y Ciencias de la Región Metropolitana*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185131/An%C3%A1lisis-de-las-trayectorias-profesionales.pdf?sequence=1>

González, M. (2003) Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Revista sobre estudios en educación*. No 5. pp 61-83
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/45610/01520103000055.pdf?sequence=1>

Google. (s.f.) [Direcciones de Google Maps para manejar desde Bogotá hasta Siapana, La Guajira, Colombia]. Recuperado el 31 de julio del 2024, de
<https://www.google.com/maps/dir/Bogot%C3%A1/Siapana,+Uribia,+La+Guajira/@8.3568538,-78.2781244,6z/data=!3m1!4b1!4m13!4m12!1m5!1m1!1sox8e3f9bfd2da6cb29:ox239d635520a33914!2m2!1d-74.072092!2d4.7109886!1m5!1m1!1sox8e8ef96384ae1bf7:0xe158c19c1cd6e48f!2m2!1d-71.31672!2d12.06668?entry=ttu>

Herrera, J. (s.f.). *La investigación cualitativa.*

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>

Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Siapana. (2018) *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Corregimiento de Siapana.

Lamana, G. (2020). El rol de la incoherencia: pedagogía poscolonial y teología en la narrativa de la conquista de la Nueva corónica y buen gobierno. *Letras-Lima*, 91(133), 141-162.

Universidad de Pittsburgh, Pensilvania, Estados Unidos.

<http://dx.doi.org/10.30920/letras.91.133.6>

Larrosa, J. (1996) *Experiencia y alteridad en educación. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Laertes. Barcelona

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf

Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial Graó.

Lins Ribeiro, G. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En Cuadernos de Antropología Social, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Vol. 2, N°. 1, 1989, pp. 65-69.

http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_ts_mat_bibliografico/ANTROPOLOG%C3%8DA%20PLAN%20UNSAM/01_01_Lins_Ribeiro_Descotidianizar.pdf

Méndez, J. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Revista de filosofía*, 38 (N° Especial, 141-151. <https://zenodo.org/records/4963412>

Méndez, J. (2022). Pedagogía en Freire: autonomía, esperanza, alteridad, y decolonialidad. Reflexiones para el debate contemporáneo. *Revista de filosofía*, centro de estudios

filosóficos, universidad de Zulia. 39(102), 269-279.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7045173>

Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu. (2009). *Proyecto Etnoeducativo de la nación Wayuu – Anaa Akuaipa*. Revolución educativa Colombia aprende.

https://issuu.com/educacionintercultural/docs/proyecto_educativo_anaa_akuaipa

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias. Lenguaje*.

Revolución educativa Colombia aprende.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

[187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. DBA v. 2. Lenguaje*.

Colombia aprende.

[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf)

[06/DBA_Lenguaje-min.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.*

DIRECCIÓN DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

SUBDIRECCION DE REFERENTES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_nuevo_20.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *IDEAS PARA RECONOCER Y VALORAR LOS*

SABERES Y RITUALES FAMILIARES.

[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Ideas%20para%20reconocer%20y%20valorar%20los%20saberes_o.pdf)

[08/Ideas%20para%20reconocer%20y%20valorar%20los%20saberes_o.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Ideas%20para%20reconocer%20y%20valorar%20los%20saberes_o.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). DESERCIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA: ANÁLISIS, DETERMINANTES Y POLÍTICA DE ACOGIDA, BIENESTAR Y PERMANENCIA. <https://ote.mineduacion.gov.co/sites/default/files/otepublic/2022-09/Desercio%CC%81n.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Resumen de resultados: Pruebas Saber 3°, 5° y 9° 2022 Región Caribe. Prueba Saber 3°, 5°, 7°, 9° Icfes. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Boletin_Caribe_17_11_22.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Centro Administrativo Nacional. Bogotá, Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Miranda, A. C. de S., & Santos, L. C. F. dos. (2022). Filosofía de la educación desde otros paisajes: infancias afrobrasileñas y pedagogía decolonial. *Praxis Educativa*, 17, 1-12. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19434.013>
- Mota Neto, JC da. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en América Latina: Convergencias entre educación popular e investigación-acción participativa. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(84). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424>
- Olmos, A., Carrillo, A., Martínez, R. M., & Gaytán, M. (2011). *Teacher constructed sense in citizenship education: Empowerment in secondary schools*. *Revista Culture and Education*, No 4. Vol. 23. pp. 559-574. <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.1174/113564011798392370>
- Otzen, T., Manterola C. (2017) Técnicas de Muestreo sobre una Población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232 <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Palacios, A. (2020). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ins/n22/2007-4964-ins-22-47.pdf>
- Portlan, R. (2000). *El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula*. DÍADA EDITORA S.L.
- Quintana, J. (2005). *Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales*. Ensaío.
- Reyes, O., Zitkoski, J. (2016). *Educación y pueblos indígenas de Brasil y Colombia: algunas reflexiones a partir de la historia*. ESPAÇO PEDAGÓGICO. V. 24, n. 1, p. 176-192. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v24i1.7000>
- Rodríguez, M. (2000). La práctica educativa de Paulo Freire: una visión compartida. I Encuentro Internacional Fórum Paulo Freire, Sao Paulo Brasil.
- Rubio, F. & Olivo, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Revista Ciencia y Educación*, No. 2 vol. 4. pp. 7-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7511185>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS, CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA*. McGraw-Hill Interamericana editores, S.A. de C. V.
- Sánchez, S. (2008). *LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS*. Universidad de Alcalá, Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, Madrid, Spain. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/h6s47wf6zTx9ZhQ4ztzs9LJ/?lang=es>

- Silva, F. y Pereira, F. (2019). Teoría y práctica en educación jurídica: diálogo entre la decolonidad del conocimiento y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y Bell Hooks. *Revista de Derecho de la Facultad Guanambí*, 6(01), 1-20. <https://doi.org/10.293/rdfg.v6i1.236>
- Silva, M. (2022). La educación afrocéntrica como pedagogía decolonial en el contexto educativo brasileño. *Praxis Educativa*, 17, 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19343.075>
- Torres, A. (2013). *EL RETORNO A LA COMUNIDAD Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. CINDE EL BÚHO.
- Torres, A. (1999). *ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. Facultad de ciencias sociales y humanas de UNAD.
- Ubaque-Casallas, D. (2021). Pedagogía de la lengua e identidad docente: una lente decolonial para la enseñanza del idioma inglés desde la experiencia de un formador de docentes. *Perfil: Problemas en el desarrollo profesional docente*, 23(2), 199–214. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90754>
- Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. Fundación Paideia y Ediciones Morata.
- Vargas, Y. (2022), *Relaciones entre Práctica Educativa y Conocimientos Familiares Mapuches y Escolares en el Inicio de la Escolarización*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, No. 1, Vol. 11, pp. 31-47. Universidad Austral de Chile, Chile <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/14727/14772>
- Walsh, C. (2013). *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo 1, ABYA YALA.
- Walsh, C., Oliveira, LF y Candau, VM. (2018). Colonialidad y pedagogía decolonial: Pensar en otra educación. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26 (83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

ANEXOS

Anexo A

Carta pedagógica no indígena 1

CARTA PEDAGÓGICA

¿Cuáles serían los consejos o recomendaciones que le darían a las personas que van a llegar a escenarios indígenas wayuu y campesinos? ¿Cómo trabajar con estas comunidades? ¿Qué tipo de estrategias sirven?

Hola...

Antes de llegar a una comunidad rural en la que habiten indígenas y campesinos, primero debes tener en cuenta que debes desaprender y modificar algunas de las teorías aprendidas y aprender a escuchar el contexto.

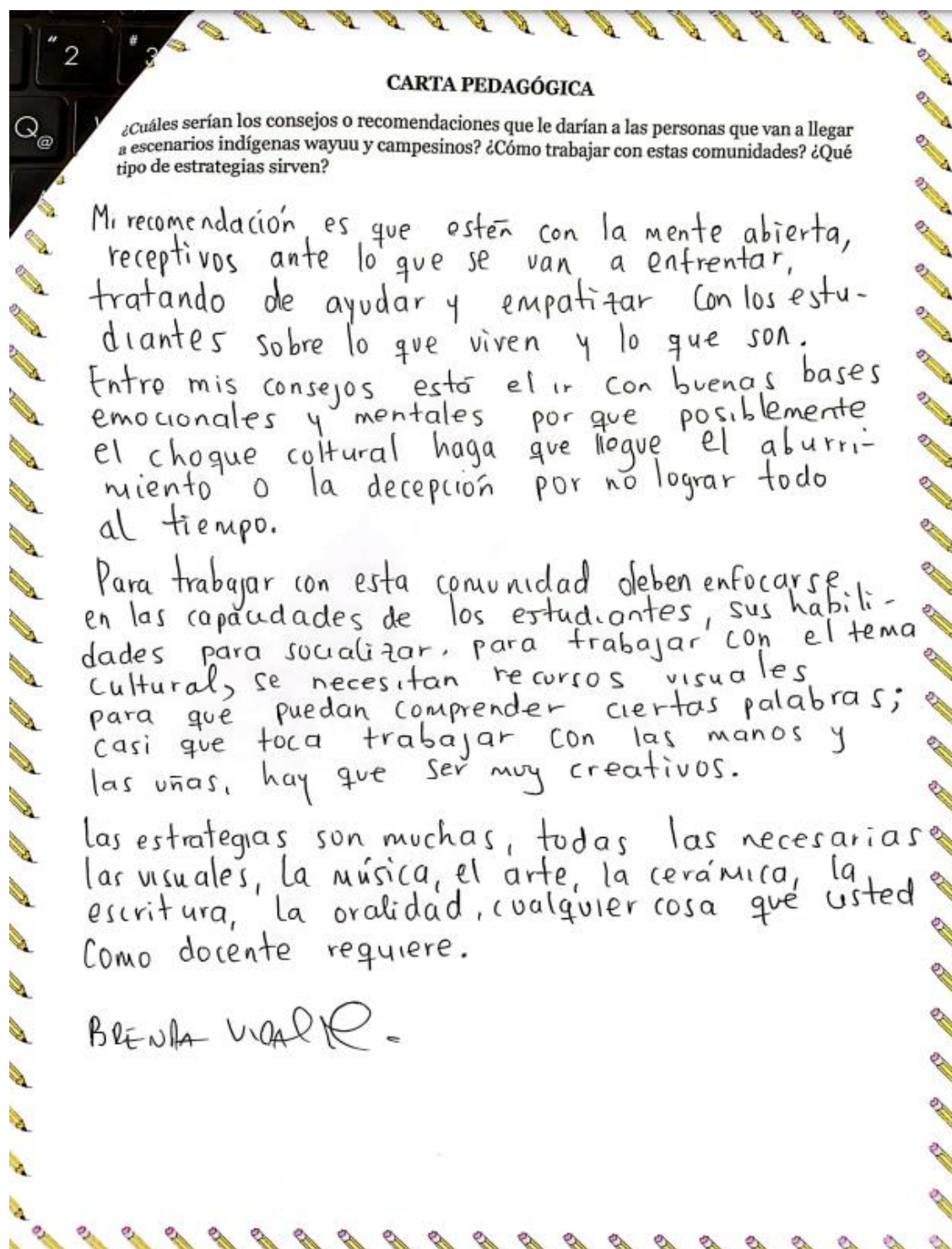
Para mí, la experiencia en la Guayra en la comunidad Wayuu ha sido toda una aventura, el camino desierto, la escasez de agua, de alimentos, el sol ardiente, los largos recorridos para llegar a lo urbano, me hicieron comprender que en la educación no se puede enseñar sin tener en cuenta el contexto y el ambiente en que viven los estudiantes, basar los conocimientos basados en el día a día es la clave y es importante que como docentes dialoguemos con la comunidad, conozcamos el trasfondo de una cultura y aprendamos de los educandos, para tener en cuenta lo aprendido de ellos y utilizarlo en las prácticas educativas.

Asimismo, es importante apoyarse de los aspectos culturales en el momento de impartir conocimientos, para que así se capte la atención fácilmente.

Por otra parte, en cuanto a las estrategias, sin importar el curso en el que se trabaje, el juego y las clases dinámicas son esenciales, pues lo diferente y novedoso mantiene la curiosidad.

Anexo B

Carta pedagógica no indígena 2



CARTA PEDAGÓGICA

¿Cuáles serían los consejos o recomendaciones que le darían a las personas que van a llegar a escenarios indígenas wayuu y campesinos? ¿Cómo trabajar con estas comunidades? ¿Qué tipo de estrategias sirven?

Mi recomendación es que estén con la mente abierta, receptivos ante lo que se van a enfrentar, tratando de ayudar y empatizar con los estudiantes sobre lo que viven y lo que son.

Entre mis consejos está el ir con buenas bases emocionales y mentales por que posiblemente el choque cultural haga que llegue el aburrimiento o la decepción por no lograr todo al tiempo.

Para trabajar con esta comunidad deben enfocarse en las capacidades de los estudiantes, sus habilidades para socializar, para trabajar con el tema cultural, se necesitan recursos visuales para que puedan comprender ciertas palabras; casi que toca trabajar con las manos y las uñas, hay que ser muy creativos.

Las estrategias son muchas, todas las necesarias las visuales, la música, el arte, la cerámica, la escritura, la oralidad, cualquier cosa que usted como docente requiere.

BRENDA VIAL R.

Anexo C

Carta pedagógica no indígena 3

CARTA PEDAGÓGICA

¿Cuáles serían los consejos o recomendaciones que le darían a las personas que van a llegar a escenarios indígenas wayuu y campesinos? ¿Cómo trabajar con estas comunidades? ¿Qué tipo de estrategias sirven?

Que haría falta ¿Qué necesitarían ustedes en términos de infraestructura, de acompañamiento para que su trabajo fuera mejor?

Los consejos o recomendaciones que le daría a personas que van a llegar a este contexto sería siempre llegar abiertos a aprender del contexto y de las personas que lo van a rodear, estar dispuestos a adaptarse a cualquier situación, no intentar cambiar al estudiante de acuerdo con nuestras costumbres, más bien motivarlos a preservar su riqueza cultural, respetar y valorar los saberes ancestrales y a las autoridades tradicionales y líderes. Cuidar la manera de hablar y medir las palabras ya que en este contexto las cosas que para nosotros pueden resultar insignificantes, para los wayuu puede considerarse una ofensa.

Para trabajar con estas comunidades se puede utilizar el propio entorno para enseñarles ciertos temas, por ejemplo el tema del relieve lo podemos vivenciar haciendo que los estudiantes observen la macuina, la describa, establezcan las características y lo relacionen con el concepto que se está manejando.

En cuanto a la enseñanza de temas relacionados con la economía podríamos utilizar como ejemplo las actividades económicas o negocios que existen en nuestro entorno y dirigir esta temática a que en los negocios se vende lo que necesita el wayuu cotidianamente.

En este contexto se facilita transmitir el conocimiento a los estudiantes cuando se utilizan todos los elementos que tienen a la mano. Pues, podríamos diseñar vestuarios para obras de teatro con materiales reciclables, hacer maquetas con barro, recrear paisajes con piedras variadas y todo lo que se pueda encontrar en el entorno sirve para generar en ellos la curiosidad y el deseo de aprender.

Anexo D

Carta pedagógica no indígena 4

CARTA PEDAGÓGICA

¿Cuáles serían los consejos o recomendaciones que le darían a las personas que van a llegar a escenarios indígenas wayuu y campesinos? ¿Cómo trabajar con estas comunidades? ¿Qué tipo de estrategias sirven?

Que haría falta ¿Qué necesitarían ustedes en términos de infraestructura, de acompañamiento para que su trabajo fuera mejor?

Siapara, 23 de febrero de 2024.

Querido colega,

En este escrito me gustaría decirte que vas a conocer un mundo y una cultura en su mayoría nueva, enriquecedora para tu vida personal y profesional.

Al iniciar tu primer viaje, probablemente te asuste hacia dónde vas, pero el paisaje y las personas con las que te encuentres harán que el miedo se regule. Cuando llegues a tu destino, la institución educativa o la residencia en la que vayas a estar (como persona interna o externa a la institución), sufrirás cambios radicales en tu estilo de vida, pues las necesidades básicas como los servicios públicos o la alimentación son muy diferentes. Sin embargo, necesariamente encontrarás el modo de suplirlos, encontrarás la manera de adaptar y aprehender otros estilos de vida que te ayudarán a ver y afrontar el mundo de otras maneras. Extrañarás a tus seres queridos, tus comodidades, pero otras como la brisa fresca, la luna y el sol radiante, la vía láctea, el mar agitado a pocos minutos de ti, la solidaridad y ayuda de la comunidad, entre otros aspectos inolvidables.

Pero no te asustes, lo mejor aún está por venir. Cuando tengas contacto

Anexo E

Carta pedagógica no indígena 4

Con tus estudiantes te sentirás en el mejor lugar del mundo para ser docente. Su mirada ansiosa por tener personas interesadas en su enseñanza - aprendizaje es inolvidable, disfrutarás su compañía, te pedirá inconscientemente suplir sus necesidades socioafectivas.

Para que tu saber pedagógico sea fructífero debes analizar el contexto y la población con la que estás. Debes tener presente que existen unas diferencias culturales que resalten; distintas a las tuyas y por ende debes respetarlas. Sumarán a tu vida la solidaridad, la resiliencia, el valor de la palabra y la mujer como centro cultural, características de la etnia wayuu.

Ellas en su mayoría entregarán su corazón y debes corresponderle debidamente. Te encontrarás con un limitante: no entender el wayunaiki, para lo cual tienes que mantener interés por aprender su lengua; verás que les encantará. También tendrás que apoyarte en ellas y otras compañeras wayuu para que en lo posible todas las estudiantes entiendan la clase.

Existe en algunos desinterés por estudiar, no encuentran un objetivo o beneficio porque hay opciones inmediatas y más "sencillas" para salir adelante. Para todos, más para ellos, debes mostrarles el saber aplicado en contexto. Además, sostener la motivación, hacer acompañamiento individual, conocer trasfondos económicos o emocionales que afecten su proceso educativo. Es ideal que las clases sean interesantes, dinámicas, gamificadas. Esto dispersa su atención dispersa en varias ocasiones.

Ser flexibles en este contexto es muy importante. La falta del transporte, la alimentación o de materiales y recursos de consulta afectan su proceso. El municipio sostiene problemáticas sociopolíticas que se trasladan a ámbitos de la vida diaria; iniciando por la corrupción. Por ello, es fundamental enseñarles a manifestar su voz a través de una pedagogía dialogante, crítica, que aborde las situaciones en las que están inmersos.

Anexo F

Carta pedagógica no indígena 4

En zonas rurales es imperativo ser creativo, usar los materiales que ofrece el entorno como el barro, el yute, el hilo o el cartón. Ellos son creativos, por tanto, hay que potenciar esta característica. Su participación en los eventos es muy edificante y significativa. Igualmente, es necesario hacer uso de diferentes espacios que ayuden a salir de la rutina, esto despertará su interés.

Se ayudan mutuamente a través de su lengua, por lo que, no cobijas el desarrollo de la misma, pide que te enseñen y hagan buen uso de esta. Durante la práctica verás la importancia de sostener su cultura.

En términos de infraestructura, la institución cuenta con salones estándar, es decir, tiene un tablero y sillas. Igualmente cuenta con erramientas donde el sol y la brisa rugirán fuertemente, pero puedes trabajar desde lo que pueden ver en el entorno. Te asombrarás al ver los arcos relucientes.

Puedes hacer uso de la tecnología con la sala de informática. Tiene televisores, video beam, tablets y computadores. En el aula, el uso del celular es viable debido al consumo, o al uso indebido. Así, debes supervisar su uso.

Se un investigador y conocedor de mundos posibles, el de tus estudiantes y sus familias. Da lo mejor de ti en esta comunidad étnica que ha sufrido de necesidades, económicas, políticas o culturales a mano de la corrupción. Dejará tu corazón satisfecho.

Un saludo fraterno y caloroso.

Disfruto tu práctica docente.

Anexo G

Carta pedagógica no campesino 7

CARTA PEDAGÓGICA

¿Cuáles serían los consejos o recomendaciones que le darían a las personas que van a llegar a escenarios indígenas wayuu y campesinos? ¿Cómo trabajar con estas comunidades? ¿Qué tipo de estrategias sirven?

Mi recomendación a las personas que lleguen a trabajar con población campesina es que los hagan sentir importantes, que tienen un valor inigualable, que ellos(as) se sientan respetados(as) por toda la comunidad.

Dialogar con ellos de manera personalizada para aprender a conocer más sobre su contexto, hogar, entre otros. Primeramente ganarse su confianza y darles seguridad.

Una de las estrategias es socializar en grupo sin discriminación de raza, color, credo en fin.

Hacer charlas dinámicas para todo el grupo, también conversatorios, mesas redondas donde ellos puedan dar su punto de vista.

Estimular los valores como el respeto, la humildad, el amor y la fraternidad.

Blanca Nieves Sánchez

Anexo H

Carta pedagógica no campesino 8

CARTA PEDAGÓGICA

¿Cuáles serían los consejos o recomendaciones que le darían a las personas que van a llegar a escenarios indígenas wayuu y campesinos? ¿Cómo trabajar con estas comunidades? ¿Qué tipo de estrategias sirven?

Trabajar con comunidades campesinas es un reto y una oportunidad para aprender de sus saberes, sus culturas y sus formas de vida. Algunos consejos o recomendaciones son:

- * Conocer la cosmovisión de las comunidades: Es importante respetar y valorar sus costumbres, creencias y valores, así como su relación con el territorio y el medio ambiente.
- * Participar de todos los miembros de la comunidad: Es necesario escuchar y comprender sus percepciones, necesidades, expectativas y propuestas sobre los temas que les afectan o interesan.
- * Tomar en cuenta sus conocimientos y saberes ancestrales: reconocer y aprovechar la experiencia y sabiduría de las personas mayores de la comunidad.
- * Fomentar el protagonismo de la comunidad: Se debe promover la autonomía y el empoderamiento de la comunidad en el desarrollo de actividades y proyectos de bien común.
- * Uso de técnicas y metodologías adecuadas: Es bueno buscar recursos y herramientas que se adapten a la cultura de la comunidad en la que se está trabajando y ser creativos a la hora de comunicar y educar en los temas respectivos.

Atte. Mg. Flor Marina Díaz S.

Anexo I

Carta pedagógica no campesino 10

CARTA PEDAGÓGICA

¿Cuáles serían los consejos o recomendaciones que le darían a las personas que van a llegar a escenarios indígenas wayuu y campesinos? ¿Cómo trabajar con estas comunidades? ¿Qué tipo de estrategias sirven?

Las recomendaciones que puedo hacer desde mi experiencia para trabajar con comunidades campesinas son:

- Conocer la comunidad y respetar su cultura; dedicar tiempo a conocer y comprender su forma de vida, tradiciones y valores. Respetar sus prácticas culturales.
- Establecer una comunicación clara y directa utilizando lenguaje sencillo sin usar tecnicismos que sean difíciles de entender. Escuchar y mostrar interés de sus opiniones y/o preocupaciones.
- Fomentar la participación y el trabajo en equipo involucrándolos en la toma de decisiones, animarlos a contribuir con sus ideas y experiencias para que se sientan valorados y comprometidos con el trabajo.
- Tener en cuenta las limitaciones y recursos disponibles reconociendo las limitaciones de acceso a la tecnología, transporte u otros recursos y buscar soluciones prácticas y accesibles.
- Promover el desarrollo sostenible integrando prácticas agrícolas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente en enseñanzas y actividades.
- Ser paciente y empático comprendiendo que pueden enfrentar desafíos debido a su entorno rural y dar apoyo de forma comprensiva y paciente.
- Fomentar en ellos la autonomía y el empoderamiento para que puedan tomar decisiones y gestionar sus propios proyectos de manera independiente y relaciones.

Si se logran aplicar estas recomendaciones se podrán establecer relaciones positivas y efectivas con personas de escenarios campesinos promoviendo su desarrollo personal y comunitario.

Atte: Su pedagogo Jorge Gargón

Anexo J

Consentimiento informado a profesor no indígena 1



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN
EN EL AULA**

En el marco de la Maestría Pedagogía e Investigación en el Aula, los aspirantes Karen Julieth Cruz Gutierrez y Jhonny Alexander López Cardenas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, se encuentran adelantando una investigación titulada: Experiencias de profesores con la comunidad indígena Wayúu y población campesina. Esta investigación tiene como propósito. Reconstruir y analizar los sentidos construidos de las prácticas educativas de los docentes que trabajan en territorio indígena y campesino para encontrar elementos pedagógicos comunes. Dicha investigación es realizada por los profesores Karen Julieth Cruz Gutierrez y Jhonny Alexander López Cárdenas (USABANA).

Para la realización de la investigación se tomarán distintas evidencias y registros como fotografías, filmaciones, grabaciones de audio y soportes documentales. En tal sentido, Yo Leidy Johana Echaverry Identificado(a) con documento de Identidad número _____ en mi condición de participante de la investigación, doy mi consentimiento para que se tomen fotos, grabaciones, notas de las sesiones de trabajo, cartas pedagógicas y otras formas de registro que se consideren necesarias.

Así mismo, autorizó el uso de mis fotografías y testimonios para cumplir con los fines académicos y científicos de esta Investigación. Solicito que mis testimonios sean referenciados con nombre propio o de forma anónima .

Fecha: DD 03 / MM 01 / AA 2024

Anexo K

Consentimiento informado a profesor no campesino 7



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN
FN FI AIII A**

En el marco de la Maestría Pedagogía e Investigación en el Aula, los aspirantes Karen Julieth Cruz Gutiérrez y Jhonny Alexander López Cárdenas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, se encuentran adelantando una investigación titulada: Experiencias de profesores con la comunidad indígena Wavúú y población campesina. Esta investigación tiene como propósito. Reconstruir y analizar los sentidos construidos de las prácticas educativas de los docentes que trabajan en territorio indígena y campesino para encontrar elementos pedagógicos comunes. Dicha investigación es realizada por los profesores Karen Julieth Cruz Gutiérrez y Jhonny Alexander López Cárdenas (USABANA).

Para la realización de la investigación se tomarán distintas evidencias y registros como fotografías, filmaciones, grabaciones de audio y soportes documentales. En tal sentido, Yo Blanca Nieves Sánchez Botello identificado(a) con documento de Identidad número _____ en mi condición de participante de la investigación, doy mi consentimiento para que se tomen fotos, grabaciones, notas de las sesiones de trabajo, cartas pedagógicas y otras formas de registro que se consideren necesarias.

Así mismo, autorizó el uso de mis fotografías y testimonios para cumplir con los fines académicos y científicos de esta investigación. Solicito que mis testimonios sean referenciados con nombre propio o de forma anónima .

Fecha: DD

/ MM

/AA