

Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco*

Jhame Álvarez Mangones**
Sandra Helena Campo Polo***
Ricardo Hoyos Pernet****

Recibido: 11 de junio de 2015 – Revisado: 28 de julio de 2015 –
Aprobado: 14 de agosto de 2015

Resumen

Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco, en Santander de la Cruz, municipio de Moñitos, es un trabajo de sistematización sobre la implementación del proceso etnoeducativo afrocolombiano según el decreto 804 de 1995, encaminado a la construcción colectiva de un proyecto global de vida como propuesta alternativa de desarrollo comunitario endógeno con participación de la comunidad en general. Con base en el enfoque epistemológico crítico social, este trabajo reconstruye un proceso étnico, social y pedagógico, basado en el empoderamiento legal y pedagógico de una comunidad que logró, a partir de talleres y prácticas de campo, construir poco a poco sus prácticas institucionales, etnoeducativas, estrategias pedagógicas y didácticas que permitieron apropiarse de un modelo didáctico ambiental fundamentado en ejes problemáticos de identidad, cultura ambiental, calidad de vida y desarrollo comunitario, como un devenir social más allá del color, en la perspectiva de los derechos humanos en contextos pedagógicos de acciones afirmativas.

Palabras clave: prácticas institucionales, prácticas etnoeducativas, estrategias pedagógicas y didácticas, Proyecto Global de Vida, empoderamiento social.

* El siguiente artículo expone los resultados de la investigación realizada durante la maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, como trabajo de sistematización de experiencias, enmarcado en la línea de investigación en derechos humanos y adelantado en la Institución Educativa Lorgia de Arco, corregimiento de Santander de la Cruz - municipio de Moñitos, Córdoba, y que fue acompañado por el docente Tito Hernando Pérez Pérez en calidad de director.

** Magister en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente de la I. E. El Chiquí. Dirección postal: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombia, correo electrónico: jhamealvarez@ustadistancia.edu.co

*** Magister en Educación, Universidad Santo Tomás. Rectora de la I. E. de Paso Nuevo. Dirección postal: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombia, correo electrónico: sandracampo@ustadistancia.edu.co

**** Magister en Educación, Universidad Santo Tomás. Rector de la I. E. Pio XII. Dirección postal: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombia, correo electrónico: ricardohoyos@ustadistancia.edu.co

Beyond color: ethno-educational project of the Educational Institution Lorgia de Arco*

Jhame Álvarez Mangones**
Sandra Helena Campo Polo***
Ricardo Hoyos Pernet****

Abstract

Beyond the color: Ethnoeducative project at the IE Lorgia de Arco of Santander de la Cruz district - Moñitos Municipality, It is a work of systematization about the Afro-Colombian ethnoeducative process according to Decree 804 of 1995, that is to say, the collective construction of a global project of life, as an alternative proposal endogenous community development involving the community in general. Based on the sociocritic methodological paradigm, this study of qualitative kind, it is possible to reconstruct an ethnic, social and pedagogical process, based on the legal and educational empowerment of a community, which achieved through workshops and field practices, build themselves little by little, its institutional practices, its ethnoeducative practices and appropriate of an environmental didactic model, as a pedagogical and didactic strategies, a whole itinerary of significant educational activities on the problemist axes of identity, environmental culture, quality of life and community development, as a social evolution beyond color, from the perspective of human rights in educational contexts of affirmative action.

Keywords: Global project of life, social empowerment, institutional practices, ethnoeducativas practices, education and teaching strategies.

* The following article presents the results of the research conducted during the Masters in Education program of the University of Santo Tomás, as a work of systematization of experiences, framed in the line of research in human rights performed at the Educational Institution Lorgia de Arco, area of Santander de la Cruz – municipality of Moñitos, Córdoba, and which was accompanied by professor Tito Hernando Pérez Pérez as director.

** Master of Education, University of Santo Tomás. Teacher at E.I El Chiquí. Postal address: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombia, e-mail: jhamealvarez@ustadistancia.edu.co

*** Master of Education, University of Santo Tomás. Principal at E.I. de Paso Nuevo. Postal address: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombia, e-mail: sandracampo@ustadistancia.edu.co

**** Master of Education, University of Santo Tomás. Principal at the E.I. Pio XII. Postal address: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombia, e-mail: ricardohoyos@ustadistancia.edu.co

Au-delà de la couleur: projet ethno-éducatif au sein de l'Institut Éducatif Lorgia de Arco*

Jhame Álvarez Mangones**
Sandra Helena Campo Polo***
Ricardo Hoyos Pernet****

Résumé

Au-delà de la couleur: projet ethno-éducatif au sein de l'Institut Éducatif Lorgia de Arco, à Santander de la Cruz, municipalité de Moñitos, est un travail de systématisation de la mise en marche du processus ethno-éducatif afro-colombien d'après le décret 804 de 1995, orienté vers la construction collective d'un projet de vie global comme réponse alternative de développement communautaire endogène avec la participation de la communauté en général. D'après le point de vue épistémologique et critico-social, se travail reconstitue un processus ethnique, social et pédagogique basé sur la prise de pouvoir légale et pédagogique d'une communauté qui à réussi, à partir d'ateliers et de travail sur le terrain, de construire peu à peu ses pratiques institutionnelles, ethno-éducatives, ses stratégies pédagogiques et didactiques qui ont permis de s'approprier d'un modèle didactique environnemental axé sur des problèmes d'identité, de culture environnementale, de qualité de vie et de développement communautaire comme une évolution sociale au-delà de la couleur dans la perspective des Droits de l'Homme dans des contextes pédagogiques d'actions affirmatives.

Mots clés: Pratiques institutionnelles, pratiques ethno-éducatives, stratégies pédagogiques et didactiques, Projet de Vie Global, prise de pouvoir sociale.

* Cet article expose les résultats de la recherche réalisée au cours de la maîtrise en Éducation de l'Université Santo Tomás, comme travail de systématisation d'expériences dans le cadre de la ligne de recherche en droits de l'homme réalisé dans l'Institution Educativa Lorgia de Arco, Santander de la Cruz – municipalité de Moñitos, Córdoba, et qui fut suivi par le professeur Tito Hernando Pérez Pérez en tant que directeur.

** Magister en Éducation, Université Santo Tomás. Professeur de la I. E. El Chiquí. Adresse postale: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombie, e-mail: jhamealvarez@ustadistancia.edu.co.

*** Magister en Éducation, Université Santo Tomás. Recteur de la I. E. de Paso Nuevo. Adresse postale: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombie, e-mail: sandracampo@ustadistancia.edu.co.

**** Magister en Éducation, Université Santo Tomás. Recteur de la I. E. Pio XII. Adresse postale: CAU Montería, carrera 1BW # 17C-70, barrio Puente 1, Montería, Colombie, e-mail: ricardohoyos@ustadistancia.edu.co.

La etnoeducación tiene que servir para algo...

Jorge Luis Díaz Ortiz
Coordinador I. E. Lorgia de Arcos

Introducción: ¿de qué sistematización y modalidad de etnoeducación se habla?

La sistematización de la experiencia significativa, “Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la I.E. Lorgia de Arco del corregimiento de Santander de la Cruz – municipio de Moñitos” comprendida entre los años 2008 al 2012, se fundamenta en el eje de una práctica educativa en derechos humanos con enfoque etnoeducativo dando a conocer en forma detallada todo el proceso de implementación, en función de la mejora de las prácticas educativas, del quehacer cotidiano, mediante la recuperación de memorias de una experiencia etnoeducativa que estuvo caracterizada por unas prácticas institucionales basadas en el empoderamiento social, la participación comunitaria, el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas, con el firme propósito de generar conocimiento.

¿Pero de qué tipo de sistematización se habla? Se trata de una sistematización basada en una investigación cualitativa que pretende, “en situaciones naturales, (...) dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Jara, 2012, p. 24), esto es, desde la perspectiva de las prácticas etnoeducativas afrocolombianas que se dan en el contexto geográfico, histórico, social y cultural de la Institución Educativa Lorgia de Arco del municipio de Moñitos, corregimiento de Santander de la Cruz, asumiendo una posición dialéctica que recoge las voces de los autores y de los actores, contrastándolas con el fin de producir un conocimiento desarrollado en torno al concepto de la sistematización, vista como integralidad de procesos: evaluación, investigación y sistematización (Jara, 2012), desde las pedagogías críticas (Maldonado, 2007).

Es preciso también hacer la salvedad sobre el tipo de prácticas etnoeducativas, ya que en Colombia la legislación educativa reconoce dos modalidades con sus respectivos decretos: la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA en adelante), de alcance nacional como educación multicultural, esto es, como yuxtaposición de contenidos referidos a conocimientos y prácticas de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales que se integran como temas de estudio (decreto 1122 de 1998). Esta experiencia, en cambio, recoge la etnoeducación que tiene por encargo social la construcción de un Proyecto Global de Vida (PGV en adelante), en el cual la comunidad en general intercambia saberes y vivencias de acuerdo –entre otras cosas– a sus usos, costumbres, tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (artículo 1º, decreto 804 de 1995): una educación como proyecto de comunidad y sociedad basada en acciones afirmativas.

Y es allí donde esta experiencia adquiere su relevancia, pues existe, según Garcés (2004) y Contreras (2013), la tendencia administrativa y académica a confundir la una con la otra. En el medio geográfico nacional y del departamento de Córdoba, la Institución Educativa Lorgia de Arco es una de las pocas que no solo se planteó en su Proyecto Educativo Institucional –PEI–, la superación de esta disonancia cognitiva y administrativa, sino que más allá del color –como lo plantea el título–, con esta experiencia se construyó un proceso de diálogo de saberes y empoderamiento social de doble vía, desde la escuela hacia el núcleo familiar, armonizando los formatos pedagógicos y los procesos del Ministerio de Educación Nacional –MEN–, desde la perspectiva étnica, incluyendo los estándares de competencias y mostrando mejoría sustantiva en las pruebas Saber.

Como investigación que recoge una experiencia de campo, este documento se enmarca dentro de la sistematización de experiencias (Jara, 1994), orientada en la visión epistemológica del enfoque crítico social; además, en la apuesta metodológica, se hizo uso de las estrategias de recolección de información como: revisión documental y elementos de la etnografía, que posteriormente serán evidenciadas en la aplicación de las respectivas técnicas correspondientes a fichas bibliográficas y entrevistas semiestructuradas, que junto a documentos oficiales de la Institución Educativa Lorgia de Arco, permitieron reconstruir la experiencia.

El documento en su contexto, precisamente cumple con una función didáctica en tanto información que recoge la tradición evolutiva de la investigación educativa y su expresión en el acto de sistematizar la experiencia como proceso de “regeneración del tejido social y [en] la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales” (Ghiso, 2004, p. 14), dentro de un contexto y un quehacer educativo específicos de una localidad, como un documento surcado por diversos factores que incluyen: el contexto de la experiencia, el relato pedagógico y el saber pedagógico con una construcción de una línea de tiempo, fruto de los consensos de memoria entre los actores y comunidad educativa en general.

Como reflexión y memoria de un proceso de reconstrucción de percepciones y hechos a través de actores y documentos revisados, la investigación permitió evidenciar cinco grandes momentos: los antecedentes, implementación de la experiencia, crisis, avances y cierre de la experiencia como imbricación de las historias y motivaciones de los actores que lideraron el proceso. Estos insumos permitieron a través de la entrevista semiestructurada y la revisión documental, construir el diálogo de saberes y el relato pedagógico, que permiten redondear la sistematización de esta experiencia significativa, con base en una discusión de resultados con gran protagonismo de las voces de los actores, que le dan sustento, según Jara (2012), a la sistematización de experiencias.

Como visión concreta de los procesos etnoeducativos que constituyen una necesidad dentro de la producción de conocimientos en los procesos de sistematización en Colombia (Del Castillo, 2009), los aspectos resultantes como producción de saber que se muestran en este artículo apuntan hacia aspectos muy concretos

que hoy el MEN retoma en el programa *Todos a aprender*: la necesidad de una práctica educativa con enfoque social diferenciado que abarque a las familias, la importancia del empoderamiento social, la educación capaz de generar tejido social para el país del postconflicto, la etnoeducación vista como práctica inclusiva más allá del color y con visión de educación en derechos humanos, capaz de idear estrategias explotando las TIC, para crear sus propios contenidos y procesos educativos y estrategias didácticas también con sello propio.

Este sello parte de una premisa resultante del proceso para tener en cuenta: la etnoeducación se desarrolla como resultado del ejemplo que aportan, el asesor del proceso etnoeducativo y los directivos docentes, restableciendo unos requisitos mínimos de institucionalidad, como el cumplimiento de las jornadas de trabajo. En este sentido, esta sistematización plantea estos interrogantes: ¿es posible hacer etnoeducación sin resolver los problemas básicos identificados en un diagnóstico de estado sobre la práctica educativa? ¿Se puede hacer etnoeducación evitando el abordaje de los problemas que inciden en el rendimiento escolar? ¿Se puede hacer etnoeducación sin PGV?

El contexto de la experiencia: un mundo de africanía y bullerengue

La Institución Etnoeducativa Lorgia de Arco se encuentra ubicada en el departamento de Córdoba, más específicamente en el municipio de Moñitos, ubicada en la zona costanera frente al mar Caribe, su límite geográfico al norte, también con el municipio de San Antero: mientras al sur lo hace con el municipio de Puerto Escondido, y al oriente con el municipio de Lorica: volviendo el mar Caribe al occidente a completar su ubicación en el mapa cordobés. Se encuentra a una altura de 10 metros sobre el nivel del mar y cuenta con una extensión territorial de 206 kilómetros cuadrados, con clima bosque selva tropical. El territorio municipal está conformado por 9 corregimientos y 44 veredas.

El corregimiento de Santander de la Cruz es un pequeño asentamiento afrocolombiano típico de aproximadamente 2.407 habitantes, con un gran protagonista sonoro: el ritmo tradicional africanísimo del bullerengue, entonado en canciones tradicionales que inundan la mayoría de sus noches, cuando los cortes de luz tan frecuentes dejan caer la oscuridad en ese pedazo de mundo indómito, enmarcado por una ensenada de ensueño y un mar de arenas grises, así como lo describe en *Tierra Mojada* el escritor Manuel Zapata Olivella (2001) en su novela de 1947. Pese a la competencia de músicas contemporáneas como la salsa, el vallenato, el reggaetón y la champeta, que suenan sus grandes máquinas de sonido los fines de semana, el bullerengue, como en todo su vecindario geográfico, sigue siendo el gran protagonista en las fiestas donde se congrega su gran familia.

La base principal de la economía es el cultivo del plátano, maíz, yuca, ñame, coco y en menor escala otros productos como la naranja, el limón, la papaya, la guanábana y el mango, entre otros. La pesca constituye un renglón ancestral, ligado a los orígenes del corregimiento, pues después de la migración cimarrona de la época colonial, en que el territorio conoció la existencia de rochelas y arrochelados (Zapata, 1984), cuando a principios del siglo XIX, se presentó una migración afrocaribeña procedente de la isla de Barú y el Canal del Dique. Para educar a su población llegó en el año de 1957, cuando aún Córdoba pertenecía al departamento de Bolívar, la maestra cartagenera Lorgia de Arco a la Escuela Rural Mixta de Santander de la Cruz, quien al cabo de 28 años de trabajo –contados desde 1949 cuando es nombrada en Moñitos– es homenajeada con el nombre del establecimiento educativo, cuyas prácticas recoge esta sistematización.

L a participación comunitaria: los actores construyen la práctica educativa

Al implementar el proceso etnoeducativo, se incluyó la socialización legal de la legislación etnoeducativa y las acciones afirmativas que sustentan las políticas públicas diferenciadas para la población afrocolombiana, mediante el desarrollo de reuniones sostenidas con la comunidad educativa y otras que contaron con la participación del señor alcalde y el secretario de educación municipal, con el objeto de impulsar el trabajo de fundamentación desde las familias y el plan de acción. La comunidad educativa y la comunidad en general organizada, se integran desde los primeros talleres que se hacen con docentes, cuando se socializa el decreto 804 de 1995 con sus lineamientos curriculares y se hacen ejercicios de producción de saber, a partir de intentos de comisiones mixtas y representativas –integradas por los estamentos convocados– para que aborden los contenidos y procesos que se vienen desarrollando hasta ese momento y con ese diálogo de saberes, comiencen a ser transformados e intervenidos.

Esta participación de la comunidad va a tener su mayor alcance cuando el colectivo organizado que supera a la comunidad educativa, construye su propio modelo evaluativo, en el cual por ejemplo, se acuerda trabajar pedagógica y didácticamente, no para rajar al estudiante sino para que alcance los logros. Este enfoque no solo consistía en dar oportunidades al estudiante –desde un pilotaje demostrativo– durante el proceso, hasta que lograra alcanzar los indicadores de desempeño esperados, sino en ampliar los ambientes de aprendizaje, dándole un lugar al padre de familia, a quien se consulta y socializan los propósitos de la experiencia, organizando a los estudiantes en grupos de estudio de acuerdo a la diversidad de intereses y potencialidades.

Esto en forma práctica significó que un educando que perdía un examen o un trabajo, podría concertar con el docente, dentro y fuera del aula, una evaluación las veces que fuera necesaria, en forma oral, escrita y mediante un ejercicio de aplicación del saber, el evaluado debía señalar cómo entraba el eje problémico y

cómo beneficiaba a la comunidad lo que se estaba haciendo. Estas repeticiones se podrían dar las veces requeridas, antes de sentar en las actas de control, el informe de resultados académicos, o como proceso previo para la promoción automática. Los ejes problémicos desde los cuales se trabajó, fueron tomados del modelo didáctico ambiental propuesto por Alberto Alzate Patiño, también fueron socializados en los talleres y serán detallados en profundidad más adelante, como evidencia de lo significativo en contexto.

Más allá del color: su apuesta metodológica

La experiencia sistematizada se estructuró con base en la investigación cualitativa, esto es, como diálogo intersubjetivo para aproximarse a los signos, lenguajes y saberes resultantes que emergen del contexto, los actores y el ejercicio, sustentados en un enfoque epistemológico crítico social que en la experiencia concreta significó contrastar los marcos legales –evaluativo y etnoeducativo en Colombia– con su aprehensión e interpretación de los actores, articulado a la revisión documental de la experiencia, expresada en la lectura de los formatos pedagógicos.

La revisión documental como proceso dialéctico, permitió proveer los recursos desde los cuales reforzar la experiencia, en la correlación analítica teórico y práctica, estableciendo una línea de tiempo, desde unos enfoques ontológicos desde los cuales se desarrolló el proceso. Las categorizaciones, surgieron al aplicar los aportes de Krippendorff, en el análisis de contenidos a partir de un mapeo. La entrevista semiestructurada permitió ahondar en aquellas lagunas testimoniales, halladas al contrastar los formatos pedagógicos con lo dicho por los actores abordados, pues como plantean López y Deslaurier (2011), la revisión documental “deberá considerarse como un proceso que no puede ser comprendido aisladamente, es decir, únicamente como una técnica de la investigación cualitativa” (p. 61).

La fase heurística en los pasos anteriores ejercida como construcción colectiva, reflejó también los esquemas de triangulación del análisis de las matrices, aplicando conceptos del método de Krippendorff, que también permitieron identificar categorías, subcategorías y palabras claves. Aquí la entrevista semiestructurada y la revisión documental, fueron las técnicas de recolección para la apuesta metodológica desde la cual se hizo el análisis de la información, empleando: la triangulación de la información, que permitió profundizar en los pormenores de los momentos, categorías y subcategorías que emergieron de la experiencia, hasta constituir las palabras claves: prácticas institucionales, prácticas etnoeducativas, estrategias pedagógicas y didácticas, Proyecto Global de Vida, empoderamiento social.

Los recursos hermenéuticos estuvieron en manos de una comunidad educativa afrocolombiana, que venía desde el año 2000 siendo sensibilizada en el tema

étnico por varios docentes nativos de la comunidad y del proceso afrocolombiano, como Álvaro Barrios y Darlys Coa. Con estudiantes que revivieron con el equipo de sistematización momentos relevantes de la experiencia mediante una entrevista semiestructurada. En el equipo de sistematización tres maestrantes: un docente de matemáticas y dos rectores.

Jhame Álvarez Mangones: docente de la Institución Educativa El Chiquí; Ricardo Hoyos Pernet: rector de la Institución Etnoeducativa de Pío XII de Coveñas Sucre; y Sandra Helena Campos, actual rectora de la Institución Educativa Paso Nuevo, quien estuvo al lado del coordinador académico, Jorge Díaz Ortiz y el asesor etnoeducativo Nicolás Contreras, quien viene de la Expedición Pedagógica Nacional, donde estuvo asesorando el aspecto étnico diferenciado, así como varios municipios del entorno, experiencia publicado en el portal indexado FAIA. Sandra Helena Campo, fue la rectora que estuvo al frente del proceso de implementación en la Institución Educativa Lorgia de Arco.

Sobre la validez de la sistematización de experiencias educativas como escenario para producir saberes y formar docentes, ante la crisis de las ciencias sociales positivistas hegemónicas (Zemelman, 2006), Escobar y Ramírez (2013) reivindican la importancia del diálogo de saberes como intersubjetividad tejida, desde una complejidad de visiones que construyen el saber por disensos y consensos en la medida que, “recupera críticamente todos aquellos contenidos del orden de las pre-concepciones, concepciones, representaciones, imaginarios, juicios, prejuicios, ritos, ideologías que el educador coloca en el escenario social a la hora de pensar, planear e implementar la acción educativa” (p. 100).

Modalidad etnoeducativa sistematizada: la construcción colectiva de un PGV

Como se había señalado en párrafos anteriores, las prácticas etnoeducativas presentan dos modalidades diferenciadas, cada una con un decreto respectivo que establece sus radios de alcance, modalidad pedagógica y los niveles de participación de los actores. Estas modalidades son: la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA– reglamentada por el decreto 1122 que lo define en su artículo 2º cómo: “un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras”. La CEA a nivel de contenidos se ubica, “dentro de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales”.

La práctica etnoeducativa que se sistematiza tiene que ver con los procesos etnoeducativos, que son definidos en el decreto 804 de 1995 como, “un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus

tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (artículo 1º). A diferencia de la CEA que se trabaja por dimensiones, los procesos etnoeducativos tienen unos principios y fines que actúan como lineamientos curriculares, que orientan los también procesos de transformación de concepciones y contenidos, en los cuales destacan la participación comunitaria –como derecho– y la autonomía –como capacidad– para “orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía” (artículo 2º literales c y d respectivamente).

Los procesos etnoeducativos se caracterizan según Contreras (2013) y Garcés (2004), como construcción colectiva de una propuesta de desarrollo comunitaria endógena, basada en la doble vía que integra a la escuela con la comunidad en general, que se traduce como: etnodesarrollo; currículo en tanto propuesta de comunidad formada con enfoque diferenciado; diálogo permanente de saberes que busca, generar a su vez, cultura ambiental, identidad propia con enfoque intercultural, cultura política y formación para un desarrollo propio, que equivale a las competencias laborales, planteadas no como escenarios para formar mano de obra barata para el mercado (Contreras, 2013), ni para formar microempresas que atomicen a la comunidad, sino formas de economía solidaria del tipo cooperativo, mutual y asociativo (Garcés, 2004).

A diferencia de los procesos etnoeducativos en CEA, que tienen un radio de acción nacional para todo establecimiento educativo público o privado en el nivel de educación básica, los procesos etnoeducativos están focalizados en un territorio específico, el área de influencia del establecimiento educativo, preferentemente bajo la conducción de un consejo comunitario u organización de base, que basada en el empoderamiento social y la gestión legal de acciones afirmativas como el cupo preferente en las universidades o las becas para educación superior, tratan simultáneamente desde contenidos transversales y la promoción del trabajo en equipo, consolidar un PGV como práctica educativa y como práctica institucional.

Momentos de la experiencia: **administrar la resistencia al cambio para crecer**

La experiencia registra cinco grandes momentos o etapas que se van a sintetizar con base en la línea de tiempo. Estas etapas son: antecedentes, relativos a los primeros contactos y fase de planeación; la implementación, como ejecución creativa de lo planificado: la crisis, movida por la resistencia al cambio de un grupo de docentes no nativos de la comunidad y opuestos al proceso en ejercicio del derecho a opinión; avances, marcada por la superación de la crisis con los resultados obtenidos en forma concreta; y la etapa de cierre, relativa al periodo estudiado en donde los dos actores claves del proceso, la rectora y el asesor, abandonan la institución por motivos profesionales. A continuación se detallan estos ciclos, con su respectivo mapeado.

Díaz Ortiz con el secretario de educación Manuel Mora, se inicia la asesoría del proceso etnoeducativo afrocolombiano en el municipio de Moñitos: se decide hacer del proceso en la Institución Educativa Lorgia de Arco una experiencia piloto, para proyectar de acuerdo a los resultados y la disposición de las comunidades escolares, la implementación del proceso en otros establecimientos educativos de ese municipio.

Entre abril, mayo y julio, se inician los talleres de construcción curricular del proceso etnoeducativo. El número 1, relacionado con el conocimiento de los principios y fines de la etnoeducación afrocolombiana, que son asumidos como lineamientos curriculares. El taller número 2 en donde se analizan y adoptan los ejes problémicos del modelo didáctico ambiental, como los referentes para adecuar los contenidos de la malla curricular a las exigencias del proceso etnoeducativo y el contexto.

Estos ejes son: 1) La falta de sentido de pertenencia por nuestra cultura, 2) la necesidad de conservar nuestros recursos naturales, 3) la fragilidad de la calidad de vida, y 4) la necesidad de generar propuestas de desarrollo comunitario. Esta última etapa se caracteriza por el empoderamiento legal de la comunidad, a la cual se le socializan a través de un taller los derechos desconocidos hasta entonces como población afrocolombiana -por ejemplo las becas afrocolombianas para acceder a la educación superior-. Los ejes permitirán construir las prácticas etnoeducativas con sus estrategias.

Entre el mes de mayo y el mes de julio, la comunidad educativa empoderada participa en la construcción del modelo evaluativo, desde el marco legal del decreto 1290 de 2009 y allí se ven los resultados de reconocer el saber de la comunidad en general organizada en los talleres –como padres de familia y liderazgos sociales–, lo cual se evidencia cuando aparecen dos nuevas categorías evaluativas: la meta-evaluación y la para-evaluación: la primera es referida al objetivo de la educación reflejada en los estudiantes dentro y fuera del aula; y la segunda, a la valoración de todos los procesos administrativos. En ese mismo periodo se festeja el Primer Encuentro Cultural del Golfo de Morrosquillo, para resaltar la herencia africana y las huellas de africanía en el bullerengue.

En agosto de 2009, se inicia desde el área de Humanidades y la asignatura de inglés, la implementación de una práctica educativa demostrativa, debido a que un grupo de docentes de secundaria, manifiestan una oposición a los procesos etnoeducativos y para el mes de octubre de ese año, arranca una movilización de opinión. Esta iniciativa contará con el acompañamiento de la comunidad y de los docentes de básica primaria, quienes se dedican a trabajar en su tiempo libre con el asesor del proceso, en la construcción de los contenidos y las prácticas etnoeducativas, mediante la adopción y modificación del modelo didáctico ambiental, desarrollado por el pedagogo Alberto Alzate Patiño.

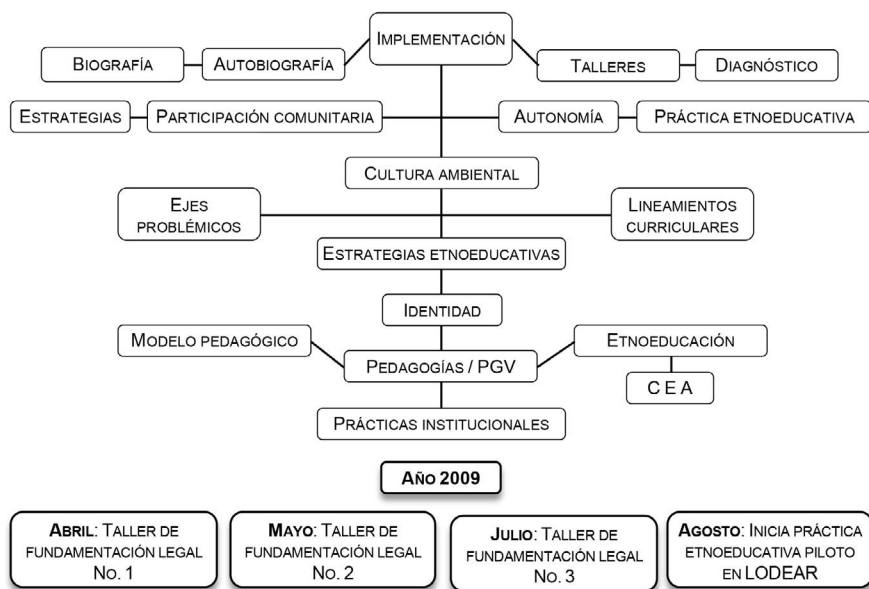


Figura 2. Línea de tiempo de la implementación (fuente: diseño propio 2015).

Docentes nativos de esa comunidad con liderazgo en los procesos sociales como Darly Barrios Coa, Álvaro Barrios y el estudiante Juan Manuel Cassiani, coinciden en destacar el intenso trabajo de creación de consensos y tejido social que inicia el asesor Nicolás Ramón Contreras, que inicia sus primeras actividades señalando unas prácticas etnoeducativas que se caracterizan por: la identificación de ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula, el trabajo con las familias, el fomento al diálogo e interlocución permanente con los padres de familia y con la comunidad en general organizada, y sobre todo el trabajo en equipo.

Crisis

La etapa de crisis se inicia desde el mes de octubre del año 2009, cuando un grupo de docentes de secundaria, que no eran nativos del corregimiento y del municipio, manifiestan su oposición abierta a los procesos etnoeducativos afrocolombianos. Su preocupación obedece a que se estaba poniendo en riesgo la calidad de la educación y el principio de universalización de la misma, según su punto de vista. Sin embargo, en las jornadas pedagógicas de desarrollo institucional y en las últimas sesiones del concejo académico de noviembre del año 2009, analizando los resultados de la institución en las pruebas Saber, se pudo constatar que la institución figuraba en los últimos puestos a nivel municipal y con un promedio de desempeño académico que ubicaba la institución en bajo-bajo.

En noviembre y diciembre del año 2009, este grupo de docentes que en el mes de octubre de ese año había manifestado su oposición, invocando la libertad de cátedra, intentó movilizar a estudiantes y a padres de familia en la comunidad. Sin embargo se encontraron con los frutos del trabajo de sensibilización de la etnoeducación en los núcleos familiares del asesor Nicolás Contreras. En febrero y abril del año 2010, los docentes opositores son derrotados en las jornadas pedagógicas por los docentes de la básica primaria en las jornadas pedagógicas de desarrollo institucional. Finalmente, los docentes opositores sin pueblo para sustentar sus pretensiones, deben rendir sus banderas cuando la comunidad educativa se decide por la etnoeducación afrocolombiana.

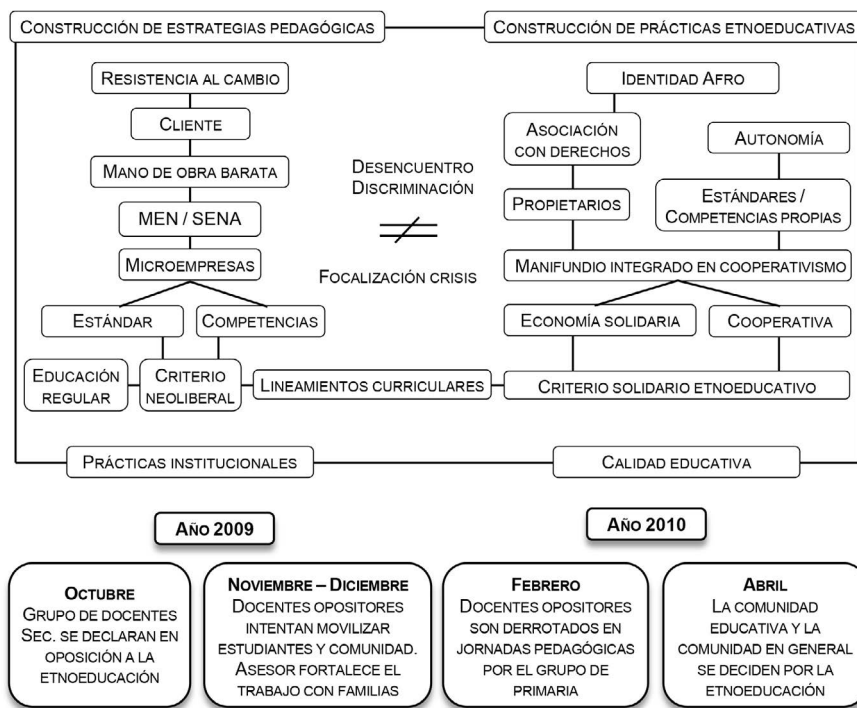


Figura 3. Línea de tiempo de la crisis (fuente: diseño propio 2015).

Avances

Inicia desde el mes de febrero de 2010 con la derrota de las pretensiones de los docentes opositores, en los debates de las jornadas pedagógicas de desarrollo institucional. En el mes de febrero se crean las redes virtuales de docentes amigos por internet: la finalidad es aprovechar la amistad del asesor Nicolás Ramón Contreras con intelectuales del mundo afrodescendiente como Eugenio Nkogo de la Universidad de León en España y nativo de Guinea Ecuatorial; Iván Van

Sertima de la Universidad de Harvard, un guyanés famoso y presentado al asesor por el profesor Nkogo; Raúl Ismán y Fernando Porto Gutiérrez de la Universidad de Buenos Aires: estos personajes, como estudiosos del tema, refuerzan el apoyo que ya venía en Colombia de parte del antropólogo Jaime Arocha. Este año el asesor se desplaza al proceso de Andragogía “Transformemos educando”, para reforzar el área de Humanidades.

Esta alianza es vital porque son ellos quienes van a recomendar páginas indexadas –como Black inventors– con información gráfica y textual, sobre los temas de estudio afrocolombianos y afroamericanos que no son públicos por la industria editorial que monopoliza en Colombia el suministro de textos a la educación. Fruto de ello, en el mes de junio se crean materiales didácticos como carteleras y afiches sobre científicos afrocolombianos y afroamericanos de importancia. En julio se crean las monitorías escolares para ayudar a superar las falencias en la educación de otros estudiantes, aprovechando la experiencia de la educación por pares. En agosto se culmina el ajuste de los formatos pedagógicos –PEI, preparador, planes de área o modelo de evaluación– a las exigencias del proceso etnoeducativo.

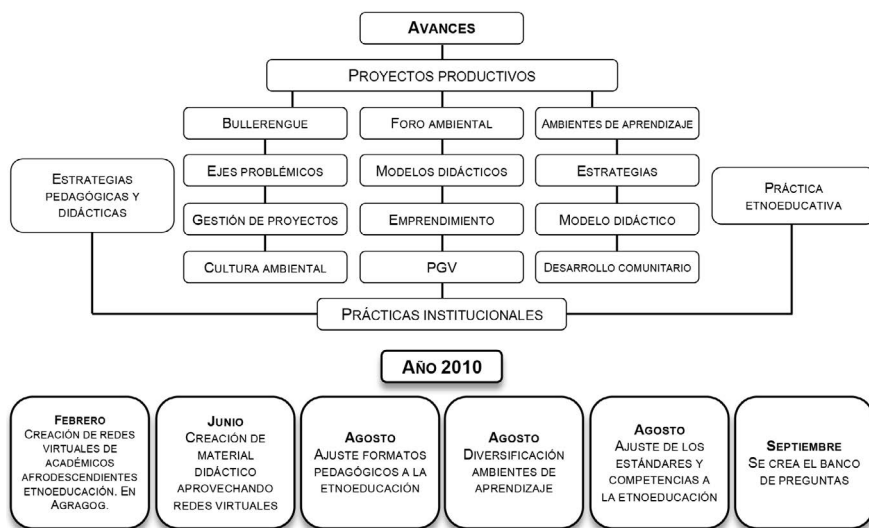


Figura 4. Línea de tiempo de avances (fuente: diseño propio 2015).

El uso de los ambientes de aprendizaje fuera del aula, ayuda a desarrollar contenidos de interés para la etnoeducación, lo cual se logra coronar como esfuerzo, con la aceptación de los estándares de competencias en los planes de área, proceso que recibe el acompañamiento de la Fundación Alberto Merani, los cuales luego de discusiones académicas, se aceptan con base en los principios y fines de la etnoeducación (artículo 2, decreto 804 de 1995). En septiembre se empiezan a construir los bancos de preguntas tipo Saber y los procesos de

proyectos productivos. El año cierra con dos ediciones del periódico escolar del programa de educación para adultos.

Cierre

La etapa de cierre se da entre el año 2011 y 2012, y tiene que ver con motivos personales, que llevan al asesor del proceso Nicolás Contreras a establecerse en Medellín. A finales del año 2014 –extrapolando la experiencia– la rectora Sandra Campos es trasladada a San Bernardo del Viento, lo cual no se toma en cuenta como línea de tiempo, sino que es una muestra de cómo aquí no se puede hablar de finalización, puesto que el proceso de empoderamiento social continúa en la comunidad. Entre el año 2011 y el año 2012 se da una serie de hechos importantes: se termina el proceso de construcción del banco de preguntas tipo Saber. Se inician en firme los proyectos productivos en dos niveles: los cultivos de productos agrícolas como ambientes de aprendizaje y modelos de emprendimiento. A nivel agropecuario, la cría de ejemplares porcinos.

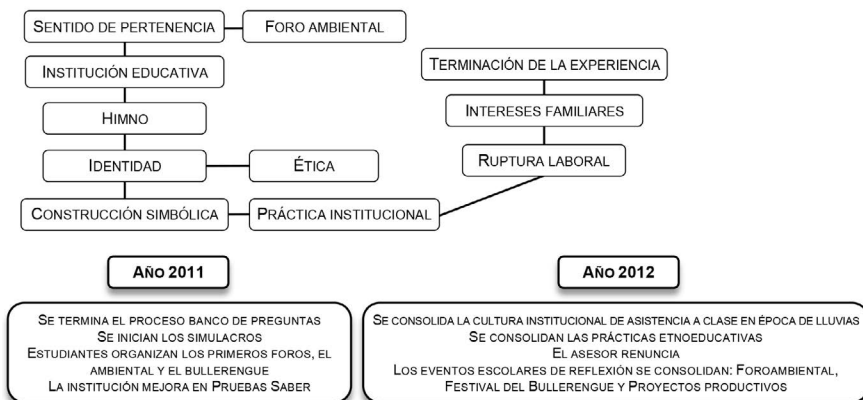


Figura 5. Línea de tiempo de cierre (fuente: diseño propio 2015).

La etapa de cierre se caracteriza por el mantenimiento de los avances, la consolidación de una cultura escolar, donde los estudiantes pasan de espectadores a actores gestores de sus propias iniciativas: el foro ambiental y el festival del bullerengue, como ambientes de metacognición producto de una educación con base en ejes problemáticos, que apuntan hacia el ejercicio de una identidad fortalecida, una cultura ambiental que se robustece, una cultura política que indaga por la fragilidad de la calidad de vida desde propuestas y reflexiones, y una manera de generar propuestas de desarrollo aún por profundizar. El cierre aunque no logra culminar detalles como la construcción del himno escolar, permitió consolidar el trabajo en equipo y unas prácticas etnoeducativas, como expresión de todo lo anterior.

El relato pedagógico como discusión de resultados

Se entiende por relato pedagógico el proceso de narración reflexiva y hermenéutica que los docentes hacen de unas prácticas, conforme a unos horizontes teóricos que las orientan, de acuerdo a unos criterios de pertinencia y sentido social, que los actores inmersos en un proceso, van tejiendo a partir de sus percepciones, prejuicios, juicios, representaciones, ideologías e imaginarios de la acción educativa (Escobar y Ramírez 2010, p. 100), contextualizado como discusión de resultados en tanto contrastación resultante de visiones, desde lo teórico y lo práctico alrededor de las categorías emergentes: práctica etnoeducativa, práctica institucional, estrategia pedagógica y didáctica.

Álvaro Barrios, docente de la comunidad y líder de los procesos afrocolombianos, señala sobre este aspecto de la experiencia:

El licenciado Contreras, me acuerdo, aportó mucho a la etnoeducación. Porque empezó a trabajar con hogares [...] para darles a conocer a la gente qué era lo que era la etnoeducación en sí. [...] Y en la parte administrativa también trabajó bastante, maduró en la implementación del PEI. También hizo un avance significativo, en los contenidos de las áreas, introdujo los temas eficaces para que se llevara una verdadera etnoeducación en la comunidad (matriz relato a doble canal, documentos soporte del proyecto de investigación, 2010).

Juan Manuel Cassiani, estudiante de la institución y participante en las actividades como monitor afirma:

Yo recuerdo fue las visitas a los alumnos, se comenzó a hacer visitas con el profesor Nicolás a los alumnos, a las familias, preguntándoles a estos cómo era su relación tanto en el núcleo familiar como en la identidad de nuestra propia población (matriz relato a doble canal, documentos soporte del proyecto de investigación, 2010).

Para el marco legal y académico, la etnoeducación es un proceso de construcción colectiva destinado al empoderamiento social, que los actores miran como creación de tejido social e identidad desde el seno de la familia. Para Betancur (2011) el empoderamiento social se caracteriza por impulsar, “[...] la distribución diferencial del poder en el seno de la sociedad, es decir, al problema de la desigualdad estructural que distingue entre aquellos con mayor capacidad de tomar decisiones y aquellos con menor capacidad” (p. 1). El empoderamiento social desde la experiencia, apunta a procesos de formación desde la familia, para crear tejido social, confianza, autoreconocimiento identitario y cultura ambiental, en función de la distribución social que en este caso se orienta desde las políticas públicas diferenciadas, dichas como acción afirmativa y étnica.

Una aproximación al concepto de la práctica institucional desde la etnoeducación lo hallamos en Elizabeth del Castillo (2007) cuando la conceptúa como: “capacidad para investigar su cultura, recuperar identidad y prácticas culturales, liderar procesos comunitarios y escolares, fortalecer los proyectos y planes de vida de sus comunidades, y promover la participación y organización de su comunidad, así como una educación alternativa” (p. 42). Sobre las prácticas institucionales, en la documentación institucional revisada, se nota que apunta hacia “el fortalecimiento de la participación comunitaria y de la autonomía” (taller 1, documentos soporte del proyecto de investigación). Álvaro Barrios, la asume como “generación de bienestar para el proyecto global de vida” (entrevista, documentos soporte del proyecto de investigación, 2010).

La práctica institucional que aporta la experiencia de sistematización al producir saberes, se dirige al impulso de la participación comunitaria desde el diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad como puede verse en la revisión de las fichas de revisión documental (documentos soporte del proyecto de investigación), garantizando que la comunidad en general tenga espacios concretos, en las áreas de gestión del PEI: directiva, administrativa, académica y comunitaria, que el docente Álvaro Barrios y el asesor reconocen que se concreta a través de la gestión de proyectos, para fortalecer el tema de derechos humanos desde el autoreconocimiento y la superación de enfoques discriminatorios, racistas o que atenten contra el ambiente y el tejido social (entrevista, documentos soporte del proyecto de investigación, 2010).

Si una estrategia pedagógica es “un proceso planificado con un propósito educativo, un conjunto de acciones, la aplicación de unas herramientas y recursos que permiten acceder a un resultado significativo” (Romero, s.f., p. 6) en el tránsito hacia el proyecto global de vida, según Garcés (2004) se hallan estrategias para construir etnodesarrollo recuperando saberes propios, que subyacen en el contexto como memoria de lucha, trabajo y participación social. Revisando las fichas de revisión documental (documentos soporte del proyecto de investigación, 2010), la estrategia pedagógica que emerge del ejercicio implica revisión de las prácticas desde una participación comunitaria amplia, que genere desde el empoderamiento social, cultura ambiental, reafirmación cultural y cultura política, desde una práctica solidaria de los valores en la producción económica propia.

El modelo didáctico ambiental como metodología y estrategia, según los actores, conlleva la resignificación de los contenidos y las prácticas etnoeducativas, sustentado en un discurso orientador que promovió el trabajo en equipo, la incorporación de la comunidad en las actividades de las áreas de gestión del PEI, de manera que aportara sus saberes a un discurso que ponía en discusión el racismo académico objetivado en el eurocentrismo. Para Sandra Campo, la estrategia didáctica ambiental, se planteó desde una pregunta que promovió el trabajo en equipo, la armonización de los formatos pedagógicos y la aplicación del conocimiento, en actividades de proyección comunitaria desde los cuatro ejes problemáticos (entrevista semiestructurada, documentos soporte del proyecto de investigación, 2010).

Retomando a Garcés (2004) y a Del Castillo (2009), que miran las estrategias etnoeducativas desde una gestión de los procesos de gestión del conocimiento y de la administración desde una construcción propia, que tenga en cuenta la retroalimentación con la comunidad, la producción emergente como ejercicio, al contrastar estas visiones, lleva a considerar las estrategias didácticas etnoeducativas, como procesos de construcción colectiva con un fuerte componente de pedagogía social, en derechos humanos en cuanto socialización de derechos, empoderamiento de saberes y el reto de construir en medio de tensiones, entre el saber académico hegemónico y el saber propio.

En conclusión, este relato pedagógico permite reflexionar cómo una experiencia etnoeducativa asentada en el enfoque epistemológico crítico social y el modelo didáctico ambiental, puede transformar la realidad social, delimitando claramente un antes y un después de la experiencia: la práctica pedagógica entendida como discurso orientador, permitió pasar desde una pedagogía de la inercia repetitiva tradicional, a una práctica pedagógica propositiva, centrada en el fomento de una autoestima étnica como identidad individual y colectiva deseable. Desde esta práctica pedagógica, se construyó una práctica institucional, sustentada en la participación comunitaria, la autonomía y el empoderamiento social, dando paso a una estrategia pedagógica como discurso orientador, que planteó la discusión al racismo académico y a la generación de mano de obra barata.

Una construcción colectiva como discurso, que promovió la importancia del modelo solidario generador de integración social, capaz de identificar en el mismo contexto otras pedagogías y experiencias valiosas capaces de enseñar con contenidos propios. Una estrategia didáctica ambiental, donde el diagnóstico dejó de ser una tarea sin sentido y sin un lugar en el quehacer educativo, que ahora genera ejes problémicos desde las cuales integrar transversalmente de manera eficaz, los contenidos de las áreas, transformarlos superando el texto guía. Una estrategia didáctica que empleó las TIC y las redes sociales, para superar la falta de material didáctico. Todo este devenir fue posible, porque el empoderamiento social, se convirtió en un camino de ida y vuelta para renovar las prácticas y los saberes en forma permanente.

Concluyendo propositivamente

La experiencia de sistematización enseña que no se puede hacer etnoeducación sin un trabajo de campo asentado en la familia, que soporte la etnoeducación tanto con la comunidad educativa en los espacios del desarrollo institucional, como en la construcción de tejido social, sin descuidar el recurso de un diagnóstico de estado que permitirá identificar aspectos de la comunidad que pueden afectar la marcha del proceso.

Otra premisa importante para tener en cuenta, es que la etnoeducación se desarrolla como una pedagogía del ejemplo: el asesor del proceso etnoeducativo y los

directivos docentes, restableciendo unos requisitos mínimos de institucionalidad, como el cumplimiento de las jornadas de trabajo por encima de las excusas ambientales, demostrando con el esfuerzo que una comunidad no debe tener fe en los problemas sino en las soluciones. La docente Darlys Coa, entre otros, reconoce la importancia del ejemplo dado por los actores mencionados arriba.

La visita a la comunidad durante la sistematización apunta a que la etnoeducación como ejercicio de la labor docente, ha de mirarse desde el empoderamiento social como una precondition necesaria a la cual se llega mediante el diálogo de saberes y el ejemplo. No se puede hacer etnoeducación ni práctica etnoeducativa a distancia, ni mucho menos a través de incidentales figuras influyentes con títulos o discursos sugestivos, la etnoeducación se construye desde la práctica de campo y la reflexión dialógica de lo que se hace, desarrollando capacidad para la autocrítica.

En este sentido, también deja como saber pedagógico la experiencia, que la etnoeducación logrará crear en la comunidad educativa, cuando aprende a manejar la oposición mediante el trabajo argumentado y fundamentado en resultados visibles y palpables: “obras son amores” dice el refrán popular. Tampoco puede faltar el trabajo en la familia, de allí que la visita familiar, el diálogo fluido e informado, puede evitar el efecto dañino de los rumores presentes en todo proceso de cambio, donde los opositores juegan a cultivar el miedo al cambio, como recurso para que no se altere la seguridad del orden secular.

La práctica etnoeducativa se sustenta en la transformación de la realidad, la cual tampoco es posible sin transformar los imaginarios no deseables que promueven el eurocentrismo, el complejo de inferioridad, la falta de sentido de pertenencia por la cultura y la inercia social del asistencialismo que mira a las comunidades como desvalidas mentales y sin iniciativas válidas: la práctica pedagógica desde lo etnoeducativo descansa sobre la atenta escucha, la disposición al diálogo, el no rehuir al debate, pero sin dejar que ello divida a la comunidad en buenos y malos, pues la etnoeducación parte de la comprensión de las contradicciones históricas que facilitan las desigualdades y la exclusión.

El empoderamiento social gestado desde la alfabetización dialéctica de la legislación afrocolombiana y el dar a conocer derechos que la comunidad desconocía, más los resultados permiten horadar el orden desigual establecido como mentalidad y como imaginario. Empoderar a la comunidad implica darle su lugar en los procesos, es vital que la comunidad conozca las premisas desde la que se educa, valora y en fin se administra la educación: en su momento enseñar en qué consisten los estándares y competencias, en tiempos de hoy y a futuro, en qué consisten los derechos básicos de aprendizaje o DBA.

El empoderamiento legal debe combinarse con el empoderamiento del saber: sin ese empoderamiento de saberes legales y producción de saberes en torno a cómo la comunidad concibe su medio y la educación desde lo étnico, no se hubiera logrado que la comunidad diseñara sus propios recursos educativos

aprovechando las TIC. Empoderar a la comunidad es plantearse la construcción de valores de la complementariedad y la construcción de confianza, en que los estudiantes son capaces con los padres de familia, de organizarse para hacer eventos como el foro ambiental o el festival académico y festivo sobre la expresión afrocolombiana del bullerengue como herencia válida culturalmente hablando, frente a otras herencias como la europea o la amerindia.

Pero la etnoeducación es la práctica desde la pregunta, desde una pregunta que debe partir según necesidades concretas identificadas en el diagnóstico: aquí la etnoeducación señala uno de los errores más graves de la praxis educativa, la cual consiste en hacer un diagnóstico y no darle un lugar en la preparación y ejecución de la clase, la cual muchas veces se reduce a recitar el texto guía, ejerciendo una desconexión de la realidad social.

Cuando la etnoeducación en la experiencia sistematizada logra generar un consenso para que los docentes desde todas las áreas asumieran el mismo eje, para convertirlo en una pregunta que convierta los saberes de las áreas en instrumentos para resolver o reflexionar problemas concretos del contexto, logra dar una salida concreta a los proyectos transversales, no como sumatoria multidisciplinaria, sino como realidad concreta donde se articulan y fusionan áreas del saber.

Referencias

- Ávalos, A. (2013). La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores. Díaz Madrigal, M. (comp.). *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI [recurso electrónico]*. Universidad de Costa Rica/Inie.
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., y Rodríguez, M. (2013, septiembre/diciembre). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105. México: ISSN: 0187-358X.
- Barraza, A. (2010). *Propuesta de intervención educativa*. Universidad de Durango.
- Bernstein, B. (1967). *Open schools, open society*. New Society Press.
- Boutinet, J. P. (1990). *Anthropologie du projet*. Ediciones PUF.

- Contreras, N. (2013). *Tras las huellas de Zapata Olivella: algunas experiencias etno-educativas en la subregión bajo Sinú y zona costanera del departamento de Córdoba*. Recuperado el 5 de julio de 2014 de www.mabs.com.ar/rfaia/?p=697
- Escobar, L. F., y Ramírez, J. E. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia*, 3. Recuperado el 8 de febrero de 2015 de <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Fals, O. (1980). *Historia doble de la costa*. Bogotá: Ancora editores, Bogotá.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *Bioética*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Pablo Arcis.
- Gajardo, M. (1985). *Teoría y práctica de la educación popular*. México: IDRC.
- Garcés, D. (2003). ¿Estandarización del currículo? Una proposición para analizar. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. *Memorias 2 Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación*. Popayán: Universidad de Cauca, CEAD, Licenciatura en etnoeducación.
- Garcés, D. (2004). *Aproximación a la situación educativa afrocolombiana*. Axel Rojas (ed.). *Estudios afrocolombianos*. Aportes para un estado del arte, 147-176. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Trillas editores.
- Ghiso, A. M. (2011, enero/abril). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*.
- Ghiso, A. M. (2013, enero/junio). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134.
- Gómez, S. (2012). *Algunos conceptos relevantes sobre prospectiva educativa*. Recuperado el 28 de octubre de <http://prospectivasg.blogspot.com/>
- Granados-Font, G. (2005, mayo). ¿Qué se entiende por sistematizar? Enfermería en Costa Rica. *Revista digital*, 26. ISSN: 1409 1992. Recuperado el 18 de febrero de 2015 de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v26n1/6.pdf>
- Hernández, C., y Donovan, A. (2010, junio). Arqueología del saber y orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. *Revista En-claves del pensamiento*, (4)7, 47-61.
- Jara, Ó. (2013). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. Costa Rica: CEP.

- Maldonado, M. Á. (2007). *Pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martín, B. (2000). *Pensar en medio de la tormenta. Cuadernos de nación, 2*. Bogotá: Ediciones Imprenta Nacional.
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización. Seminario de sistematización*. Chile: FLACSO.
- Mejía, M. R. (1988). *Evaluación de la educación popular*. Bogotá: CINEP.
- Oliver, M. C. (1998). *La atención de la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Universidad de Barcelona: Tesis doctoral.
- Orellana, M. (2007). *La economía solidaria como forma de organización económica alternativa al sistema capitalista global*. Recuperado de http://www.observatori.org/documents/eco_solidaria_cas.pdf
- Pérez, P., y Tito, H. (2014). *Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz*. Artículo de reflexión que forma parte de los resultados parciales de la investigación "Políticas, discursos y prácticas sobre la memoria, la reparación y la paz, con adolescentes-jóvenes víctimas del conflicto: reflexiones para la intervención desde el trabajo social".
- Pischedda, G. (1984). *Una experiencia educativa con mujeres campesinas: la propuesta de trabajo y su sistematización*. Seminario latinoamericano de investigación participativa: ponencias. Chile: CEAAL.
- Quiceno, H. (2001). *Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía*. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28).
- Quiceno, H. (1993). *¿Qué es la sistematización de experiencias? Primer Capítulo. Reflexión Educativa, 9*. Bogotá: CEPECS. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de <http://preval.org/documentos/00513.pdf>
- Ramírez, J. Ó. (2006). *Notas acerca de la noción de la experiencia pedagógica*. *Revista Educación y Ciudad*, 11. Bogotá D. C.