

Capítulo 16. Proyectos educativos comunitarios de la comunidad nasa en el posconflicto colombiano

Franci Yuliana Arboleda Herrera¹

Cítese como: Arboleda-Herrera, F. Y. (2022). Proyectos educativos comunitarios de la comunidad nasa en el posconflicto colombiano. En A. F. Uscátegui-Narváez y D. A. Rodríguez-Ortiz (comps.), *Retos de la pedagogía, la investigación y la cultura* (pp. 254-271). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.168>. c209

Resumen

Este es el diseño del estado del arte de un estudio cualitativo con enfoque histórico hermenéutico, dirigido a la comprensión de las prácticas discursivas presentes en docentes y estudiantes de la comunidad indígena nasa con relación a sus proyectos educativos comunitarios en el contexto del posconflicto colombiano, donde se identifica y describe las narrativas, apuestas curriculares y experiencias de construcción de sus proyectos educativos. Por lo tanto, se espera conocer los efectos o impactos generados por los proyectos educativos comunitarios implementados por la comunidad nasa.

Palabras clave: educación intercultural; educación comunitaria; educación diferenciada.

Community educational projects of the NASA indigenous community in the Colombian post-conflict

Abstract

This is the state-of-the-art design of a qualitative study with a hermeneutical historical approach, aimed at understanding the discursive practices present in teachers and students of the Nasa indigenous community, about its community educational projects in the context of the Colombian post-conflict, identifying and describing the narrative and experiences of their educational projects. It is expected to know the effects or impacts generated by the community educational projects, implemented by the Nasa community in this population.

Keywords: intercultural education; community education; differentiated education.

¹Universidad Católica Luis Amigó, Colombiana. Correo electrónico: franci.arboledahe@amigo.edu.co

Projetos educacionais comunitários da comunidade Nasa no período pós-conflito colombiano

Resumo

Este é o estado da arte de um estudo qualitativo com abordagem histórica hermenêutica, cujo objetivo visa a compreensão das práticas discursivas presentes em professores e alunos da comunidade indígena Nasa em relação aos seus projetos educativos comunitários no contexto do pós-conflito colombiano, identificando e descrevendo as narrativas, apostas curriculares e experiências de construção dos seus projetos educativos. Espera-se conhecer os efeitos ou impactos gerados pelos projetos educativos comunitários implementados pela comunidade Nasa.

Palavras-chave: educação intercultural; educação comunitária; educação diferenciada.

Introducción

A continuación, se presenta el diseño del estado del arte de la investigación que se encuentra en fase de trabajo de campo y recolección de la información. Esta propuesta investigativa está dirigida especialmente a la comprensión de las prácticas discursivas de estudiantes y docentes de la comunidad nasa frente a sus proyectos educativos comunitarios y cómo estos se relacionan con el contexto de posconflicto colombiano.

Esta propuesta investigativa nace por la necesidad de elaborar proyectos educativos dirigidos al fortalecimiento del campo y de las comunidades étnicas frente al desarrollo de sus territorios y conservación de su identidad cultural comunitaria. En este orden de ideas, en el texto se expone, inicialmente, unos antecedentes inmediatos de la violencia y el conflicto armado colombiano, aunado a procesos de paz realizados durante este periodo. Seguidamente, se habla de los orígenes de la educación rural en Colombia, etnoeducación y los proyectos educativos comunitarios. Luego se desarrolla la metodología y el marco teórico, que direccionaran la investigación, y finalmente se esboza los resultados esperados del presente estudio cualitativo.

Cabe mencionar que la población indígena se encuentra entre las poblaciones más afectadas por el conflicto armado, son victimizados por los actores armados y excluidos, en muchos de los casos, de las esferas del desarrollo económico, político y social; sin embargo, es una población con una gran conciencia política por la defensa de sus derechos, entre ellos que se respete su multiculturalidad y la diversidad. De acuerdo con lo anterior, la educación rural se vuelve una estrategia educativa relevante para la consolidación de una paz duradera, en especial en aquellos territorios que han estado al margen de la sociedad colombiana.

Antecedentes históricos del conflicto armado y la violencia en Colombia

Durante el siglo XX, Colombia atravesó grandes transformaciones, caracterizadas especialmente por una notable desavenencia entre la paz y la violencia, dicha

violencia se manifestó mediante algunos hechos que violentaron los derechos humanos, entre los cuales se resalta, inicialmente, el fin de la guerra de los Mil Días (17 de octubre de 1899 al 21 de noviembre de 1902), conflicto centrado en la lucha por el poder político entre los partidos tradicionales Conservador y Liberal, contienda que al finalizar trajo consigo la pérdida de Panamá.

Posteriormente, el 6 de diciembre de 1928, en el municipio de Ciénaga, Magdalena, acaeció la masacre de las bananeras, hecho en el cual el gobierno de Miguel Abadía Méndez, con el fin de acabar con la huelga protagonizada por los trabajadores de la Unit Fruit Company en reclamo de mejores condiciones laborales, ordenó asesinar a los manifestantes.

En la década de los 40, el 9 de abril de 1948 se dio el denominado Bogotazo, acontecimiento en el que se llevaron a cabo disturbios a raíz del asesinato del candidato presidencial y representante del partido Liberal Jorge Eliecer Gaitán.

El Frente Nacional fue un pacto político concretado en 1958 entre los partidos políticos colombianos Liberal y Conservador. Luego de una década de grandes índices de violencia y enfrentamientos políticos radicales, los representantes de ambos partidos Alberto Lleras Camargo, como exponente representante del partido Liberal, y Laureano Gómez Castro, como representante del partido Conservador, se reunieron para discutir lo útil y la gran necesidad que había de establecer una alianza o pacto entre ambos partidos, con el fin de restaurar lo que era la figura en el poder del bipartidismo, donde se estableció como sistema de gobierno que, durante los siguientes 16 años, el poder presidencial se iba a alternar cada cuatro años entre un representante liberal y uno conservador. Este pacto llegó a su fin el 7 de agosto de 1974, justo en el momento en que terminó el mandato del político conservador Misael Pastrana Borrero.

El 6 de noviembre de 1958, guerrilleros del Movimiento 19 (M-19) se tomaron el Palacio de Justicia donde hubo 350 rehenes, debido a la intervención de la fuerza pública esta toma arrojó un saldo de 101 muertos.

No obstante, durante estos periodos de violencia, el Estado y la sociedad civil han gestado iniciativas dirigidas a la dejación de las armas por parte de los movimientos insurgentes y la firma de acuerdos de paz, entre las cuales se pueden resaltar las siguientes:

Belisario Betancur (1982-1986) precisó la necesidad de realizar una reforma política que facilitara los diálogos con las guerrillas y demás grupos al margen de la ley; la finalidad era llegar a una solución negociada del conflicto, así, impulsó un proyecto de amnistía ante el congreso convertido en ley a finales de 1982, en el cual participaron las FARC, el EPL, el M-19 y el ELN. El proceso de paz de Belisario Betancur tuvo como resultado la firma de los acuerdos de la Uribe. El 28 de marzo de 1984, las FARC ordenaron el cese al fuego a sus 27 frentes guerrilleros, y el presidente Betancur también ordenó lo mismo a todas las autoridades civiles y militares del país; no obstante, este pacto no contempló la entrega de armas por parte de las FARC.

Durante el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990), se realizó el proceso de paz con el grupo guerrillero M-19 en 1990, esta firma del acuerdo de paz puntualizó en la desmovilización del grupo armado, para darle posibilidad de constituirse en

una agrupación política legal y participar activamente en la redacción de la nueva Constitución Política colombiana.

En la presidencia de Cesar Gaviria (1990-1994) se retomaron las negociaciones con las FARC, EPL, ELN, agrupados como la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB). Estas conversaciones tuvieron 2 momentos: 1) junio de 1991 en Caracas, Venezuela. 2) En la ciudad de Tlaxcala, México. La disolución de estas conversaciones se dio por el secuestro del exministro Argelino Durán Quintero durante los diálogos de paz en Tlaxcala por parte del EPL; mientras estuvo en cautiverio, Durán sufrió un ataque cardíaco y murió, al hacerse público su fallecimiento concurrió en la ruptura de las conversaciones.

En el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994-1998) tuvo lugar el inicio de las negociaciones de paz con el Ejército de Liberación Nacional (ELN), conversaciones cuya finalidad era poner fin al conflicto armado colombiano. Cabe anotar que este gobierno no avanzó significativamente en cuanto a diálogos con grupos guerrilleros; no obstante, sí contó con una participación activa en las negociaciones de paz por parte de la sociedad civil.

En los diálogos de paz entre el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) y las FARC, es relevante resaltar la decisión de otorgar una zona desmilitarizada en la región del Caguán, la cual consistió en una extensión de 42.000 kilómetros cuadrados y estuvo conformada por los municipios de La Uribe, Mesetas, La Macarena y Vista Hermosa en el departamento del Meta y San Vicente del Caguán en el departamento del Caquetá; con la finalidad de llevar a cabo allí las conversaciones, pero sin hacer un alto al fuego generalizado. Por ende, es posible señalar al gobierno Pastrana como un gobierno permisivo, debido a que no ejerció control político ni jurídico sobre la zona de distensión, algo constitucionalmente inaceptable.

El acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmado entre el grupo guerrillero de las FARC y el Gobierno de Colombia en la presidencia de Juan Manuel Santos, se realizó el día 24 de noviembre de 2016 en la ciudad de Bogotá.

Uno de los aspectos más relevantes resaltados en estos acuerdos fue su mirada al contexto rural y su importancia en el desarrollo social y económico de la sociedad. En este sentido, la educación se convierte en un imperativo para la transformación social de este territorio nacional, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2018),

es necesario poner en marcha un conjunto de estrategias de política pública que tengan como objetivo la integración de las regiones colombianas, la inclusión social de quienes han vivido al margen de la participación y el fortalecimiento de la democracia en todo el territorio nacional como herramienta institucional para dirimir los conflictos sociales. (p. 1)

Cabe señalar que una de las comunidades más afectadas ha sido la comunidad indígena, marginada por la iglesia, el conflicto armado y el Estado, pero, aun así, estas comunidades han sido muy activas como sujetos políticos. En consecuencia, desde el Ministerio de Educación Nacional se ha elaborado estrategias en pro de la integración e inclusión social de las regiones colombianas.

Plan especial de educación rural

Entre las estrategias de política pública para fortalecer la democracia y disipar los conflictos sociales, el Ministerio de Educación Nacional (2018), en pro de la consolidación de la cobertura y la calidad de la educación en las zonas rurales, ha diseñado el Plan Especial de Educación Rural, cuyo objetivo se centra especialmente en el fortalecimiento de la educación en las entidades territoriales certificadas y garantizar, para los ciudadanos de las zonas rurales y urbanas, una educación incluyente de calidad, ajustada a sus características propias y de su contexto, lo cual confluye en un mayor bienestar social.

Además, esta estrategia quiere presentar la importancia de invertir en la educación rural y dar respuesta a las necesidades educativas de la misma. Cabe agregar que la adopción de este PEER permitirá poder cerrar brechas implícitas entre regiones y grupos poblacionales, una educación continua y completa para los habitantes rurales, lo cual podrá estimular y potenciar el desarrollo y productividad de las zonas rurales víctimas del conflicto armado.

Con base en lo anterior, el MEN propone los modelos pedagógicos flexibles, que consisten en una propuesta de educación formal, que permitirán, a poblaciones diversas y en condiciones de vulnerabilidad, acceder a una educación acorde con las limitaciones de su contexto. Estos modelos se clasifican así:

- Etnoeducación.
- Aceleración del aprendizaje.
- Posprimaria.
- Telesecundaria.
- Servicio de educación rural.
- Programa de educación continuada Cafam.

Etnoeducación

Entre los modelos flexibles que propone la educación rural se encuentra la etnoeducación, dirigida a todos los grupos minoritarios, a saber: indígenas, afrocolombianos, raizales y Rom. Este modelo está enfocado especialmente a la preservación de la identidad cultural, como sus costumbres y lenguas nativas.

Inicialmente, el interés de construir un marco etnoeducativo en el país se veía frenado por la Constitución de 1886, sin embargo, la educación diferenciada comienza en 1976 cuando el Ministerio de Educación, a través del Decreto 088, manifiesta su preocupación por generar respeto hacia las culturas autóctonas, por lo cual emprende el proyecto etnoeducativo. Finalmente, este interés se vio impulsado por la promulgación de la Constitución de 1991 y la firma de tratados internacionales, concediéndole derechos a grupos minoritarios.

Por lo tanto, a partir de la Constitución de 1991 y del Convenio 169 de la OIT (2014), se realizará un análisis del marco jurídico legal y jurisprudencial de la etnoeducación en Colombia, para ello se hará un análisis de los currículos, selección y formación de docentes, proyectos educativos indígenas y bilingüismo.

Proyectos educativos comunitarios

A través de la Ley General de Educación 115 de 1994 surgió la propuesta del Proyecto Educativo Comunitario –PEC– como estrategia pedagógica en pro de la conservación y recuperación de la identidad cultural de los pueblos indígenas. Proyecto mediante el cual estas comunidades pueden establecer, dirigir y desplegar las bases del sistema educativo indígena en pro de responder, desde la educación, a las necesidades y problemas de su comunidad.

En ese sentido, la etnoeducación y la educación comunitaria están apoyadas por los siguientes decretos:

- **Decreto 804 de 1995.** “Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”.
- **Decreto 1953 de 2014.** “Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas, hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política”.
- **Decreto 1811 de 2017.** “Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones”.

Población

En esta investigación se estudiará a la comunidad indígena nasa, cuyos asentamientos se encuentran en el norte del departamento del Cauca, exactamente en el resguardo indígena de la Concepción, municipio de Santander de Quilichao, vereda San Bosco. Respecto a su población, los habitantes son sociables, aunque a veces suelen ser esquivos ante la presencia de extraños; son tradicionalistas, con un alto sentido de pertenencia con su región y su cultura.

El nasa yuwe es su lengua nativa y su economía es agrícola, cuyo eje central es el maíz; su ganadería está basada sobre todo en las ovejas. En cuanto a su organización política, la familia suele ser nuclear (padre, madre e hijos); su unidad política es el resguardo, este último cuenta con instituciones políticas que la administran, son llamadas cabildos.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre el contexto del posconflicto y las narrativas de docentes y estudiantes acerca de los proyectos educativos comunitarios que se están desarrollando en la comunidad indígena nasa?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad indígena nasa, con relación a sus proyectos educativos comunitarios (PEC).

Objetivos específicos

- Identificar, a través de las narrativas de los docentes y estudiantes, apuestas curriculares de sus proyectos educativos comunitarios (PEC).
- Describir las experiencias de estudiantes y docentes en la construcción de los proyectos educativos comunitarios de la comunidad nasa.
- Contrastar las experiencias educativas de los docentes de la comunidad indígena nasa mediante el método narrativo.

Antecedentes

La búsqueda de los antecedentes se realizó en bases de datos de revistas indexadas: Redalyc, Scielo, EBSCO y Scopus, bajo palabras clave como etnoeducación, educación rural, educación y posconflicto.

En el marco nacional (Bogotá), está Castillo (2016) con un estudio realizado bajo la metodología de investigación cualitativa, en la que se resalta particularmente una experiencia desarrollada recientemente en el pacífico nariñense, por parte de organizaciones de consejos comunitarios del litoral. Su objeto de estudio fue destacar los aportes de la etnoeducación afrocolombiana a los debates contemporáneos sobre la reparación y la dignificación de las víctimas del conflicto. Finalmente, es posible concluir que el actual proyecto de la etnoeducación afrocolombiana sufre importantes transformaciones por causa de la violencia, el reclutamiento de menores y el desplazamiento forzado, por lo cual demanda nuevas interpretaciones en la perspectiva de las pedagogías de la dignificación y las aforreparaciones.

Por su parte, Carrillo (2016) tuvo como objeto de estudio discutir inicialmente las nociones de multiculturalidad e interculturalidad, así como las políticas sobre educación indígena a nivel internacional y nacional, para, a partir de allí, hacer un análisis crítico de la enseñanza del español en una zona rural de Maicao, en La Guajira, Colombia. En la metodología se realiza una reflexión sobre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad y su aplicación en las políticas internacionales y nacionales en lo referente a derechos de autodeterminación, educación y lingüísticos, como aspectos fundamentales en la conservación de la cultura indígena. Entre las conclusiones, en lo relacionado a materiales

educativos para la enseñanza del castellano, una realidad que abarca casi todo el territorio nacional, es la utilización de materiales educativos que no cumplen con los requerimientos de los contextos de los pueblos indígenas, los niños y niñas usan los mismos textos que la educación mayoritaria.

En la investigación de García (2017), el objeto de estudio fue el siguiente:

Darle otra importancia a la historia por medio de la afrocolombianidad y, a la vez, impulsar la etnoeducación con un material que debe conocerse en las instituciones de educación que se encargan de impartirla.

Se utilizó una metodología cualitativa, búsqueda de fuentes bibliográficas y lectura de la legislación respectiva con el fin de recopilar información relacionada con la presencia de África en Colombia. Otra técnica utilizada fue la entrevista a personas relacionadas con la temática (...). (pp. 2-3)

Esta propuesta que permitió concluir que la etnoeducación afrocolombiana implica el desarrollo de una política pública y educativa en dos vías:

Por un lado, el desarrollo del servicio educativo en las comunidades afrodescendientes con calidad, pertinencia y liderazgo, y por el otro, la enseñanza de la identidad afrocolombiana a través de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar, para alcanzar así un verdadero desarrollo educativo en las comunidades y para las personas afrocolombianas, para que la educación sea un motor de la transformación y del cambio, de la eliminación de la carimba y del ascenso social de las comunidades y de las personas afrocolombianas. (García, 2017, pp. 11-12)

La investigación de Peralta et al. (2019) utilizó la metodología de investigación cualitativa de corte etnológico- hermenéutico. Como técnicas de investigación se utilizaron la revisión documental, la observación participativa y la entrevista a profundidad. Su objeto de estudio fue proponer un modelo de etnoeducación para la etnia mokaná, del territorio de Malambo costa Caribe colombiana, de acuerdo con los lineamientos del Sistema de Educación Indígena Propio. Entre los resultados se evidenció que el diseño de un modelo de etnoeducación para el territorio de Malambo incentiva la divulgación de la memoria ancestral y tiende a preservar sus tradiciones para las nuevas generaciones. Por lo tanto, este proyecto es un claro ejemplo de cómo incluir en las mallas curriculares disposiciones relativas a la etnoeducación en pro de satisfacer las disposiciones propias de las necesidades educativas étnicas.

Parra y Gutiérrez (2019) presentan su estudio “Mujeres tejiendo paz. Experiencias pedagógicas desde la etnoeducación en Colombia”.

Esta es una investigación en colaboración realizada durante cuatro años con estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira en Colombia, específicamente del trabajo de Saray Gutiérrez, a partir de las experiencias de mujeres kankuamas desplazadas en la ciudad de Riohacha. La metodología es cualitativa, con enfoque interpretativo (...). [Este estudio permite afirmar] la importancia de las lenguas originarias y prácticas ancestrales que, como el tejido, el fogón, la oralidad y la espiritualidad, se

constituyen en aportes para la consolidación de una agenda educativa para la Paz. (p. 128)

Diseño Metodológico

Este estudio se inscribe en el paradigma de investigación cualitativo, el cual está orientado a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas y de la comprensión de las subjetividades de los actores. En consecuencia, la selección del modelo de investigación cualitativo se hizo porque se busca interpretar lo que va captando de forma activa, mediante la inmersión en la realidad que se quiere conocer (Galeano, 2004).

El enfoque investigativo fija la óptica desde la cual el investigador examina, asume y percibe la realidad. Por lo tanto, el enfoque metodológico de esta investigación es histórico hermenéutico, pues el sujeto que se analiza es un lenguaje que debe ser entendido e interpretado con el contexto y las categorías de apoyo que el lenguaje proporciona, es decir, posibilita la interpretación de la subjetividad y de la acción humana (Gadamer, 2001).

De igual forma, se empleará el método biográfico como modalidad de investigación, ya que es oportuno para poder tener un acercamiento a la identidad de los actores, a los saberes, los significados presentes en el contexto, en las relaciones interpersonales e identificación personal y cultural, en otras palabras, este método permite, a partir de la asociación de narraciones de acontecimientos o relatos de experiencias personales, con el escenario social en el que se vive, comprender la realidad o contexto social (Bolívar y Domingo, 2006). De acuerdo con los razonamientos anteriores, la estrategia de investigación de este estudio será la narrativa, porque por medio de ella se podrá conocer las relaciones de construcción de identidad y de apropiación del entorno social de los actores. Los procedimientos o técnicas que se emplearán, para obtener, registrar y analizar la información, serán los siguientes:

Como técnicas de generación de la información se realizarán entrevistas a profundidad, con el fin de tener un acercamiento con las experiencias, conocimientos e interacción de docentes y estudiantes de la comunidad nasa frente a los proyectos educativos comunitarios –PEC– que se estén desarrollando allí, y la observación participante, porque permite lograr la comprensión y explicación de la realidad en la que el investigador participa a través de la recolección de datos descriptivos y mediante la participación en la vida cotidiana de la comunidad nasa.

Para el registro, clasificación, análisis y cotejo de la información, las técnicas de registro serán los siguientes: protocolos, transcripciones de entrevistas realizadas a docentes y alumnos, fichas bibliográficas, fotografías, grabadora. Como técnicas de análisis de la información se realizarán matrices categoriales y de análisis, y mapas mentales.

Marco teórico

Teniendo en cuenta que la intención de este trabajo está dirigida al entendimiento de las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad nasa sobre los proyectos educativos comunitarios (PEC) y su relación con el posconflicto, en el diseño del marco teórico se identificó las siguientes categorías de análisis: posconflicto, prácticas discursivas, narrativas, proyecto educativo comunitario (PEC), y las siguientes subcategorías: educación rural, etnoeducación.

Posconflicto

El conflicto armado colombiano ha sido uno de los más longevos del mundo, sin embargo, en Colombia, los diálogos de paz entre el gobierno Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia iniciaron el 26 de agosto de 2012 y finalizaron el 24 de agosto de 2016. No obstante, en el plebiscito, como mecanismo de legalización para aprobar los acuerdos firmados en la Habana, triunfó el NO.

Por su parte González (2017) afirmó: “El posconflicto no describe una nación exenta de conflictos sociales y políticos. Refleja una situación en la que todos los conflictos se resuelven apaciblemente, sin la constricción ilegal de la libertad mediante el uso de la fuerza armada” (p. 318) Es decir, que no se acabará la violencia, se va a acabar es el conflicto armado interno de Colombia, y va a continuar teniendo problemas serios de seguridad, riesgos de violencia, más estos no estarán atados a un conflicto armado

Posconflicto refiere al inicio de una nueva etapa luego de un acuerdo de paz. No obstante, esta etapa no debe ser entendida solo como el cese de hostilidades, pues uno de los retos de esta nueva etapa es transformar el conflicto en paz y consolidar garantías de no repetición. Así las cosas, para alcanzar la paz, es necesario que, desde el sector educativo, se eduque para la paz y el posconflicto, pues esto estimula la comprensión de los cambios políticos, económicos y culturales del país (Calderón, 2016). De acuerdo con el planteamiento anterior, Arias y Ospina (2020) manifiestan que el posconflicto se clasifica en dos momentos, a saber:

- **Posconflicto parcial.** Cuando cesan los enfrentamientos entre los actores armados legales e ilegales.
- **Posconflicto total.** Cuando se firma un acuerdo de paz.

Seguidamente, Tejedor (2017) precisa que la paz depende de la forma en que los ciudadanos y sus instituciones asumen de forma completa dos aspectos relevantes, primero, la transformación y evolución de la cultura de la violencia y de violación de los derechos humanos; segundo, la superación de los altos niveles de corrupción, desindustrialización y vulneración de los derechos humanos.

Categoría proyectos educativos comunitarios (PEC)

Acerca de los proyectos educativos comunitarios –PEC–, el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) indicó lo siguiente:

Es la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global. (párr. 1)

En este sentido, Tálaga (2017) presenta los proyectos educativos comunitarios (PEC) como una apuesta de la educación pensada desde los actores propios de la comunidad y no desde el Estado, regidos por los siguientes principios:

- La tierra como madre y fuente que nutre las culturas.
- La identidad cultural como expresión de pensamiento.
- El territorio.
- El uso y valoración de las lenguas originarias.
- La investigación cultural y educativa.
- La autonomía como capacidad de coordinación.
- La participación comunitaria.
- Los planes y proyectos de vida.

En los proyectos educativos comunitarios (PEC) participan, de forma unida, la comunidad educativa (directivos docentes, administradores escolares, docentes, estudiantes y padres de familia) en la construcción de programas de formación, proyectos y diseño curriculares. (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015). En este mismo orden y dirección, cabe señalar que los PEC cuentan también con estrategias pedagógicas diseñadas acordes con su cultura, lengua, tradiciones y con autonomía de elegir qué clase de educación quiere impartir cada comunidad (De la Hoz Molinares et al., 2017).

En efecto, la educación debe ser una de las principales preocupaciones de las comunidades, pues esta constituye un recurso relevante para la organización de las comunidades. Por lo tanto, también es necesario la creación y fortalecimiento de líderes comunitarios capaces de ganar espacios de participación política y garantes de la circulación del conocimiento, pues ello favorece a la interculturalización de la educación en el ámbito local y regional (Santamaría, 2015).

Narrativas

Inicialmente, a través de Navarro-Roldan y Corredor-Aristizábal (2018), es posible entender que mediante la narrativa se puede conocer cómo los sujetos se apropian de una realidad o entorno social y, a partir de esta apropiación, el contexto determina el sentido de lo que se dice o se hace. Por lo cual, las narrativas pueden tenerse como un mecanismo de construcción de identidad, a partir de experiencias que sirven como fuente de significados y sentidos. En

este mismo orden, las narrativas sirven como guía individual para comprender la relación sujeto-contexto (Seger, 2020).

De acuerdo con lo anterior, para Loeza (2015), las narrativas comprenden las siguientes dimensiones: ontológicas, públicas, conceptuales y metanarrativas.

- Narrativas ontológicas permiten la autoidentificación y la definición de la personalidad de los actores
- Narrativas públicas se construyen mediante la interacción social; son además las que legitiman y normalizan acciones y comportamientos, asimismo, tienen especial influencia en la memoria colectiva.
- Narrativas conceptuales son las nociones y explicaciones construidas a través de la experiencia e interpretación social.
- Metanarrativas son marcos de referencia que determinan el actuar social e individual.

Por su parte, Montoya (2019) presenta dos modelos de narración, a saber:

- **Narración lineal** es unidireccional; su finalidad es dar a conocer una historia de un modo aprehensible; se compone de 3 elementos: contenido, forma y la enunciación.
- **Narración interactiva**, su forma es variable porque los roles de emisor y receptor se intercambian y su contenido es abierto.

En esta misma dirección, Patiño y Pérez (2019) vinculan las narrativas con la construcción de memoria, estas rememoran, además, la vida social y hacen visibles las diferentes formas de vivir el mundo, la construcción de sentidos y la identificación de la relación contexto-espacio. En otras palabras, la narrativa es una construcción social por medio de la cual las personas construyen su identidad y su realidad.

Educación rural

La educación rural o educación comunitaria nace a raíz de la mala calidad de la educación y por la implementación de modelos pedagógicos inapropiados. Por lo anterior, Pérez y Cárdenas (2020) sostienen que la implementación de esta es en pro de fortalecer los sistemas de conocimientos y la transmisión de saberes propios de los pueblos originarios, a través de la participación de miembros de la comunidad, la inclusión del maestro en las dinámicas comunitarias, el uso de la lengua nativa y el despliegue de un currículo diseñado con base en la realidad inmediata de los actores.

En esta misma perspectiva, Leo y Cortés (2017) hacen especial énfasis en la importancia del uso de la lengua nativa en el diseño del currículo, como una especial contribución en la valoración de la cultura propia, pues la inclusión de saberes ancestrales de la comunidad, el reconocimiento de su cosmovisión y sus formas de adquirir y transmitir el conocimiento son esenciales para fortalecer el sentido de pertenencia e identidad comunitaria.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Maldonado-Alvarado (2016) considera que la educación rural se debe dirigir hacia la formulación de planes y programas de estudio y la creación de estructuras de apoyo, además de un proceso de capacitación docente frente a las necesidades educativas comunitarias, con el fin de reducir la posible improvisación de los maestros por desconocer el significado y valor de la interculturalidad, pues la educación comunitaria busca el fortalecimiento de la diversidad, de la diferencia y de lo local.

En ese mismo sentido, se hace oportuno señalar que las acciones o formas de relacionamiento de la comunidad en su ámbito escolar y local permiten entender que son un buen estímulo para el desarrollo del territorio. Por lo tanto, a partir de la creación de proyectos educativos institucionales, del mejoramiento del currículo y de la mano de la incorporación de la comunidad académica, se puede reformar los sentidos de la educación rural. (Williamson et al., 2017.)

En este sentido, la educación rural conserva las conexiones sociales, vincula además la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, uno de los objetivos más relevantes de las escuelas rurales es formar un tejido social entre diferentes localidades, promoviendo de esta forma la heterogeneidad, develando así un rechazo a la homogenización del contenido temático y de la malla curricular (García et al., 2017).

Etnoeducación

García (2017) manifiesta la necesidad de políticas públicas educativas dirigidas a la formación de docentes en etnoeducación, además de la inclusión de esta última en los proyectos educativos institucionales, asimismo, expone que en la cátedra de etnoeducación todos debemos identificarnos como “una sola raza, la raza humana” (p. 14), es decir, no separar las comunidades mediante una clasificación excluyente entre negros, raizales, gitanos, indígenas, entre otros. Por lo tanto, la etnoeducación se debe comprender entonces como un discurso y una práctica de identidad, que debe propender por disipar prácticas de exclusión y discriminación hegemónicas, para dar relevancia a la pertenencia étnica. De allí que el educar desde la perspectiva de la etnoeducación implica el reconocimiento de la cultura originaria y la convivencia entre varias culturas; lo cual conduce al enriquecimiento de la cosmovisión de cada una de estas culturas (Sánchez, 2018).

En esta misma dirección, Meneses (2016) afirma que la etnoeducación es un concepto bidimensional. La primera perspectiva es la etnoeducación endógena, la cual hace referencia a la educación liberadora, cuyo objetivo es restituir la dignidad a las poblaciones afrocolombianas, indígenas etc., desde lo cultural, social, político y económico, acorde con su visión del mundo. La segunda figura es la etnoeducación exógena, que está comprometida con la eliminación de prácticas racistas y excluyentes de la sociedad, mediante la educación frente a la importancia que han tenido todas estas comunidades en la construcción de la historia nacional. Así mismo, Meneses (2017) propone la formación horizontal en clave etnoeducativa, así:

Una educación que vuelva la mirada sobre el pensamiento propio, sobre las epistemologías del sur. Se trata de procesos formativos que implican revisar las historias, las narrativas, teorías, saberes y conocimientos de las poblaciones africanas, indígenas americanas, asiáticas, y que proponga conversaciones con los saberes occidentales y del norte. (p. 25)

Es decir, destacar mediante la educación los aportes teóricos, sociales, económicos, epistemológicos, etc., realizados por los pueblos latinoamericanos. Para Izquierdo (2018), “la etnoeducación se convierte en un llamado a resignificar los espacios del aula con un enfoque interdisciplinario, que conlleve reconocer y construir la sociedad colombiana desde la diversidad” (p. 10).

Prácticas discursivas

Las prácticas discursivas son la forma como los sujetos construyen sus representaciones del mundo, a partir de determinados ámbitos y prácticas sociales, es decir, es la construcción lingüística de creencias e imaginarios sociales. (Palazzo y Marchese, 2016). De esta misma forma, las prácticas discursivas construyen, producen y reproducen un sistema de creencias determinado, fruto de acuerdos y desacuerdos (Manco et al., 2019).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, Agudelo y Lovera (2019) agregan que estas prácticas discursivas permiten resignificar y transformar didácticas y metodologías de aprendizaje mediante la adquisición del conocimiento, por medio de la vida en comunidad, la participación, los medios de comunicación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, es necesario resaltar que gracias a las tecnologías se han creado nuevas formas discursivas, lo que supone entonces la necesidad de realizar nuevas interpretaciones y apropiaciones de los contenidos presentes de lo que se dice y se hace (Cordón, 2016).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, Benjumea y Vélez (2019) señalan la importancia de generar espacios de diálogo de las prácticas discursivas para los maestros, con el fin de influir en la creación de identidad crítica, que este comprometida desde su ser y quehacer en pro de acompañar el proceso de formación de los estudiantes.

Resultados esperados

Al finalizar esta investigación se espera resignificar los proyectos educativos comunitarios realizados en la comunidad nasa y darlos a conocer a la comunidad académica. Además, realizar no solo una descripción de los procesos educativos, sino también establecer y señalar posibles alternativas de mejora en el diseño de proyectos educativos; identificar aspectos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación docente-estudiante, que permita comprender los procesos educativos en los proyectos educativos comunitarios nasa. Por último, destacar la importancia de los proyectos educativos comunitarios como un elemento relevante para estimular el desarrollo comunitario y regional.

Conclusiones

De acuerdo con los antecedentes y marco teórico, los proyectos educativos comunitarios son un discurso político y una apuesta educativa de resistencia de las comunidades étnicas ante la imposición homogeneizante del conocimiento occidental, además de su carácter poscolonial y emancipatorio en pro de la conservación de sus conocimientos ancestrales, cultura e identidad comunitaria.

Los proyectos educativos comunitarios son una alternativa educativa, a través de la cual las comunidades étnicas, históricamente marginadas por el Estado, pueden reclamar sus derechos y realizar el diseño de una educación propia mediante la inclusión de sus conocimientos locales, apuesta educativa dirigida al fortalecimiento, a la solución de problemas y a estimular el desarrollo comunitario.

Por lo tanto, estimular la creación de proyectos educativos comunitarios es una alternativa que beneficia la inclusión de sectores históricamente relegados, lo cual constituye un insumo para la construcción del posconflicto colombiano.

Referencias

- Agudelo, M. y Lovera, C. (2019). Arqueología y genealogía de las comunidades de práctica en Colombia. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 37-62. <https://doi.org/10.11600/21450366.11.2aletheia.37.62>
- Angarita-Ossa, J. y Campo-Ángel, J. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), 176-185. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Arias, D. y Ospina, J. (2020). Desminado humanitario en los escenarios coyunturales del posconflicto colombiano: una mirada jurídico-política. *Desafíos*, 32(1), 1-39. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.6389>
- Benjumea, C. y Vélez, J. (2019). Prácticas discursivas y pedagógicas que configuran la identidad Lasallista: una experiencia de aula. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(1), 150-163. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n1a12>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257. <http://dx.doi.org/10.1016/j.larev.2016.06.010>

- Carrillo, R. (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Zona Próxima*, (24), 85-102. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8723>
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Bogotá, Colombia. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Cordón, José Antonio (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 15-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300002>
- De la Hoz, E., Trujillo, O. y Tun, M. (2017). La Geometría en la arquitectura de la vivienda tradicional arhuaca. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(1). <https://www.redalyc.org/journal/2740/274048277008/html/>
- Decreto 1811 de 2017. (2017, 7 de noviembre). Presidente de la República de Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201811%20DEL%207%20DE%20NOVIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Decreto 1953 de 2014. (2014, 7 de octubre). Presidente de la República de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_.pdf?i=59636
- Decreto 804 de 1995. (1995, 18 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme S. A.
- Galeano, M. (2004) *Diseño de proyectos en la Investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.vi15.565>
- García, F., Pozuelos, F. y Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/707>
- González, C. (2017). Desafíos institucionales de una nación en el posconflicto. *Revista de Economía Institucional*, 19(37), 317-322. <https://doi.org/10.18601/01245996.v19n37.14>
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. *Zona Próxima*, (29), 1-22. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>

- Leo, G. y Cortés, G. (2017). Educación rural en Yucatán: experiencias escolares en una escuela indígena. *Sinéctica*, (49), 1-14. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00004.pdf>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Loeza, L. (2015). Desigualdad e injusticia social: los núcleos duros de las identidades sociales en México. *Sociológica*, 30(84), 181-206. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v30n84/v30n84a6.pdf>
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1), 47-59.
- Manco, S., Franco, J., Agudelo, J. y Parra, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n2a18>
- Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86948470003.pdf>
- Meneses, Y. (2017). Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 1-32. <https://doi.org/10.32870/dse.vi15.422>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Proyecto educativo comunitario –PEC–. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html>
- Montoya, J. (2019). De las narrativas lineales a las narrativas transmediáticas. *Quórum Académico*, 16(2), 50-60. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/30016>
- Navarro-Roldan, C. y Corredor-Aristizábal, J. (2018). Comunalidades entre las narrativas históricas de estudiantes y textos escolares: un análisis cualitativo. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 119-137. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8104>
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio N.º 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Oficina Internacional del Trabajo.

- Palazzo, G. y Marchese, R. (2016). Representaciones discursivas juveniles en prácticas escolares de escritura. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 219-233. <http://dx.doi.org/10.22518/16578953.651>
- Parra, Y. y Gutiérrez, S. (2019). Mujeres tejiendo paz. Experiencias pedagógicas desde la etnoeducación en Colombia. *Revista NuestrAmérica*, 7(14), 128-156.
- Patiño, J. y Pérez, D. (2019). El relato-memoria en los estudios de familia. *Investigación & Desarrollo*, 27(1), 234-264. <https://doi.org/10.14482/indes.27.1.306.85>
- Peralta, P., Cervantes, V., Olivares, A. y Ochoa, J. (2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(3), 88-100. <https://doi.org/10.31876/rsc.v25i3.27359>
- Pérez, E. y Cárdenas, E. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 225-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12>
- Sánchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 166-181. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33334>
- Santamaria, A. (2015). Del fogón a la "Chagra": Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Lusófona de Educação*, (31), 161-177. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34944227010.pdf>
- Seger, S. (2020). Campesinado, concepciones de Naturaleza y tensiones asociadas: narrativas desde la zona de Íntag, Ecuador. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (40), 129-151. <https://doi.org/10.7440/antipoda40.2020.06>
- Tálaga, M. (2017). *El empoderamiento de la educación propia en un contexto indígena Nasa y campesino mediante la estrategia de concientización sobre el P.E.C. (proyecto educativo comunitario) en la escuela rural mixta El Ramo, Resguardo indígena de Cohetando Páez - Cauca* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/219>
- Tejedor, J. (2017). Hacia una economía del posconflicto [Editorial]. *Revista Finanzas y Política Económica*, 9(1), 15-18. <https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.2017.9.1.1>
- Williamson, G., Torres, T. y Castro, Y. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/710>