

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN PROPIA DEL PUEBLO INDÍGENA DE
LOS PASTOS EN EL RESGUARDO DE YARAMAL

YULIETH MARILYN MUESES PORTILLA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
SAN JUAN DE PASTO
ENERO, 2021

**LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN PROPIA DEL PUEBLO INDÍGENA DE
LOS PASTOS EN EL RESGUARDO DE YARAMAL**

YULIETH MARILYN MUESES PORTILLA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Licenciada en Ciencias
Sociales

ASESORA: PATRICIA CERON

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
SAN JUAN DE PASTO
ENERO, 2021**

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva del autor”

Artículo 1° del Acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1996, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

San Juan de Pasto, enero de 2021

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Nariño por abrirme sus puertas y permitirme aprender

A mis docentes del programa de ciencias sociales por los conocimientos brindados a lo largo de la carrera

A la corporación del Cabildo Mayor del Resguardo Indígena de Yaramal 2020 por los aportes a este trabajo

Al Centro Educativo de Llanogrande por permitirme iniciar el agradable proceso de la enseñanza

A mi asesora por su dedicación en la elaboración de este proyecto

DEDICATORIA

El presente trabajo es dedicado a mi madre Ena Luz, por su apoyo incondicional a lo largo de mi vida, por su cariño constante y por su motivación para poder dar cumplimiento a cada una de mis metas.

RESUMEN

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo analizar la Educación Propia en las ciencias sociales de grado tercero del Centro Educativo de Llanogrande del Resguardo de Yaramal. Para ello se llevó a cabo una metodología de tipo cualitativo, en la que se realizó una revisión de documentos producidos por la Institución Educativa San Lorenzo de Yaramal, la observación de clases, revisión de cuadernos de los estudiantes de grado tercero y entrevistas semiestructuradas, sobre las perspectivas de Educación Propia, realizadas a la comunidad educativa, a los líderes indígenas y a los mayores del Resguardo. Como resultado se obtuvo que, si bien los documentos de la institución aluden a tener en cuenta la Educación Propia del resguardo, en la práctica se termina dando mayor énfasis a los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y a los Derechos Básicos de Aprendizaje que son documentos producidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Además, se encontró que existen dos perspectivas de Educación Propia en el Resguardo Indígena de Yaramal, una más orientada a los usos y costumbres y la otra asociada a los aspectos políticos y organizativos.

Abstract

The objective of this degree work was to analyze Self-Education in the third-grade social sciences of the Llanogrande del Resguardo de Yaramal Educational Center. For this, a qualitative methodology was carried out, in which a review of documents produced by the San Lorenzo de Yaramal Educational Institution, class observation, review of notebooks of third grade students and semi-structured interviews was carried out, on the perspectives of Own Education, made to the educational community, the indigenous leaders and the elders of the Reservation. As a result, it was obtained that, although the documents of the institution allude to taking into account the Education of the reservation, in practice it ends up giving greater emphasis to the Basic Standards of Competencies in Social Sciences and the Basic Learning Rights that are documents produced by the Ministry of National Education (MEN). In addition, it was found that there are two perspectives of Self-Education in the Yaramal Indigenous Reservation, one more oriented to uses and customs and the other associated with political and organizational aspects.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	11
1. MARCO TEÓRICO.....	13
1.1 RED CONCEPTUAL.....	13
1.1.1 Educación en Colombia para pueblos indígenas.....	13
1.1.2 Etnoeducación.....	13
1.1.3 ¿Etnoeducación o Educación Propia?.....	18
1.2 ANTECEDENTES	21
2. METODOLOGÍA	28
3. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION PROPIA EN EL CENTRO EDUCATIVO DE LLANOGRANDE	30
3.1 LINEAMIENTOS DEL PROYECTO EDUCATIVO TERRITORIAL.....	30
3.2 LA EDUCACION PROPIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO TERRITORIAL.....	32
3.3 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	35
3.3.1 Malla curricular del área de ciencias sociales y catedra de la paz.	35
3.3.2 Malla curricular grado tercero.	40
3.3.3 Observación de clases y cuadernos de los estudiantes de grado tercero.	44
3.3.4 Valoración de la Educación Propia por parte de comunidad educativa.....	49
CONCLUSIONES.....	57
Bibliografía.....	58

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estructura del plan de estudio del área de Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz	35
Tabla 2. comparación lineamientos del PET y malla curricular del área de ciencia sociales	38
Tabla 3. Comparación lineamientos del PET y malla curricular de grado tercero.....	43
Tabla 4. Estrategias de la enseñanza de ciencias sociales en observación de clases y cuadernos.	45
Tabla 5. Correspondencia lineamientos del PET y observación de clases – cuadernos de los estudiantes de grado tercero	48

INTRODUCCIÓN

Esta monografía presenta los resultados del seguimiento que se realizó a la enseñanza de las ciencias sociales dentro de la Educación Propia, en el Centro Educativo de Llanogrande ubicado, en el Resguardo de Yaramal.

La normatividad orientada a la educación de los grupos étnicos es la etnoeducación. De acuerdo con el MEN (1994) está alude a aquella educación dirigida a colectivos que “integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto por sus creencias y tradiciones”. (p. 14) Si bien la etnoeducación es un proceso que se consolida con las presiones de los grupos étnicos al Estado, esta fue una política oficial.

Por ello, esta normatividad no ha sido apropiada por las comunidades indígenas, y en su lugar, los pueblos indígenas realizaron experiencias de Educación Propia. Según Castillo y Rojas (2005) esta se complejiza al desbordar el ámbito escolar y estar articulada a las dinámicas culturales de cada pueblo y sus cosmovisiones. La Educación Propia va más allá de los conocimientos que se pueden encerrar dentro de un aula ya que posee un papel activo en la que su eje fundamental es la comunidad en su contexto, así pretende convertirse en una herramienta para ejercer Autonomía Política y construir sus propios caminos.

El campo educativo es clave para que los pueblos indígenas puedan ejercer autonomía política y social. Por ello es un campo de lucha entre el Estado y las organizaciones indígenas. Esto conllevó a que se creara la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) y con ella la elaboración del Sistema Educativo Indígena Propio, que cuenta con un documento en el que se presentan los fundamentos de la Educación Propia.

En tal medida el objetivo de este trabajo de grado fue analizar la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la Educación Propia en el grado tercero del Centro Educativo Llanogrande ubicado en el Resguardo de Yaramal. La metodología es de tipo cualitativo. Se trabajó con el grado tercero de básica primaria, conformado por 6 estudiantes con edades entre 9 y 10 años. La

recolección de información se llevó a cabo mediante la revisión de documentos que guían el currículo de la institución, la observación de las clases de ciencias sociales brindadas al grado tercero, la exploración de cuadernos de ciencias sociales y entrevistas a comunidad educativa, así como también a líderes indígenas y a los mayores del Resguardo.

El informe se organizó de la siguiente forma: en el primer capítulo se hace un breve recorrido sobre la etnoeducación y Educación Propia en Colombia, además se presenta alguna normatividad de etnoeducación como la ley 115 de 1994 y el decreto 804 de 1995. También, se menciona algunas investigaciones en las que se abordaron formas de llevar a cabo el proceso educativo en una comunidad étnica. En el segundo capítulo se hace referencia a la metodología del trabajo desarrollado. En el tercer capítulo se aborda los resultados del trabajo de grado, se describe y compara el Proyecto Educativo Territorial (PET) de la Institución Educativa San Lorenzo, la malla curricular de ciencias sociales y algunos contenidos de los cuadernos de ciencias sociales de grado tercero. Finalmente, se narra la valoración que tiene docentes, padres de familia, líderes y mayores sobre el proceso de Educación Propia en el Resguardo haciendo énfasis en el área de ciencias sociales.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 RED CONCEPTUAL

1.1.1 Educación en Colombia para pueblos indígenas.

Durante la época de la colonia las poblaciones indígenas y negras recibían una educación que se basaba en la evangelización, la cual cumplía el papel de civilizadora para poder ejercer control sobre estas poblaciones. “Evangelizar era hacer persona al Otro, sacarlo de su estado natural y culturizarlo, hacerlo miembro de una comunidad política y religiosa” (Castillo & Rojas, 2005, p. 16).

En la constitución de 1886, el partido conservador, que dominaba en la época, estipula que la educación debe ser ejercida por la iglesia católica. Esta institución seleccionaba los contenidos a enseñar, así se aseguraba que no se fomentaran ideas contrarias a sus dogmas en escuelas y universidades. Esto impidió que se tuvieran en cuenta los conocimientos y saberes de los distintos grupos étnicos que hacían parte del país. Como consecuencia se produce una pérdida de la diversidad. En Colombia en 1888 se firma la primera convención con las Misiones Católicas para fines de colonización y cristianización de la periferia (Helg, 2001).

Castillo y Rojas (2005) manifiestan que “durante la primera mitad del siglo XX el proyecto de construcción de la nación se reflejó en la manera como quiso incorporarse a las poblaciones indígenas a la nacionalidad mediante la evangelización” (p. 69). En la década de los setenta, la iglesia católica tiene cierto control de los planteles educativos, mediante la Educación Contratada la cual hoy en día se mantiene y es una educación que se sustenta con recursos oficiales.

Para finales del siglo XX las poblaciones indígenas que asisten a la escolarización son educadas bajo una educación contratada, que tiene el carácter de católica y bajo la educación pública oficial (Castillo & Rojas, 2005). La enseñanza que se llevaba a cabo no tenía en cuenta el contexto de las comunidades indígenas por ello desconocía sus intereses culturales y sociales.

1.1.2 Etnoeducación.

Según Castillo y Rojas (2005) la etnoeducación en Colombia emerge en la década de los setenta a partir de dos procesos, de un lado los movimientos sociales indígenas que buscaban una

Autonomía en la educación ya que la que se impartía desconocía su cultura y se encontraba lejos de la cotidianidad de las comunidades indígenas. Por otro lado, surge el Movimiento Pedagógico Colombiano que pretendía dar un cambio a la educación colombiana ya que esta se regía por un modelo tradicional en el que el maestro solo podía transmitir contenidos sin hacer críticas, además se solicitaba al Estado una mejora en la profesionalización docente y en la calidad educativa. En esta década:

se consolidó en Colombia un movimiento indígena que se inició de manera organizada con la creación del CRIC, en febrero de 1971, el UNUMA, el CRIVA, la OREWA, el CRIT y otros que progresivamente fueron construyendo sus propios procesos político organizativos y que hacia 1982 se conformó la primera Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC. (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los pueblos Indígenas, 2013, p. 11)

El Consejo Regional Indígena del Cauca (2004) creo el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI el cual instauró las primeras escuelas de Educación Propia, esta se ha centrado en su fortalecimiento y en la Autonomía de los indígenas. Castillo y Rojas (2005) manifiestan que:

Luego de la inclusión de la dimensión educativa en el proyecto del movimiento indígena, se promovieron una serie de acciones políticas en las que la denuncia, la presión y la protesta se constituyeron en los mecanismos para obtener el reconocimiento de derechos educativos especiales, en virtud de las tradiciones culturales y lingüísticas de sus poblaciones. (pp. 73-74)

Uno de los resultados de estos procesos de negociación con el Estado fue la promulgación del Decreto 1142 de 1978. En este se menciona la educación para comunidades indígenas y que esta debe estar ligada a la vida social y cultural de la comunidad. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce otras experiencias educativas y la participación de las comunidades en el proceso educativo. En este decreto se hace alusión a que el currículo debe partir de la cultura de cada comunidad, tener en cuenta la lengua materna y dentro de las ciencias sociales debe incluirse el conocimiento sobre el aspecto indígena. Seguido de ello se habla de que el MEN debe

promover la investigación en el ámbito indígena y las comunidades indígenas elegirán a sus docentes (MEN, 1978).

El CRIC (2004) narra que las escuelas del Programa de Educación Bilingüe, que se crearon entre 1978 y 1987, buscaban una Autonomía frente al Estado y la iglesia, ya que la comunidad era la que debía tener control de la educación porque conocía su contexto y buscaban el fortalecimiento político. Para ello, seleccionaron a los maestros dentro de sus comunidades, elaboraron sus materiales educativos y se orientó la escuela a proyectos de vida propios.

En 1991 se reconoce a los indígenas como seres sujetos de derechos y al establecerse Colombia multilingüe y pluricultural se da apertura al desarrollo de una educación desde la diversidad cultural. Sin embargo, esto ha sido difícil de plasmar en la realidad, pues el sistema educativo aun cae en la homogeneización de la población y este no responde a los diversos contextos culturales.

La Ley 115 del MEN (1994) define a la etnoeducación como “la que se ofrece a comunidades que integran la nacionalidad y poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (p. 17). En el capítulo 3 se establece que la etnoeducación se orientará por la interculturalidad, afianzará la identidad y tendrá en cuenta la enseñanza de la lengua materna. Se plantea que el Estado promoverá la formación de educadores con dominio de la cultura y lenguas de los grupos étnicos; la elección de educadores para las comunidades de grupos étnicos no solo se realizará por el MEN, sino que también tendrá en cuenta a las autoridades competentes y a las comunidades indígenas, asimismo que, los educadores de grupos étnicos deben conocer sobre la etnoeducación, la cultura del grupo étnico y su lengua materna además del castellano.

Con la ley 115 se establece que las instituciones educativas deben desarrollar un Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual según el artículo 73 debe especificar:

entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. (p. 20)

Además, se hace mención de que este debe responder a las necesidades contextuales del educando.

El CRIC (2004) se opuso al PEI porque se encierra en la institución educativa dejando de lado a la comunidad cercana. Por ello dicha organización propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), este lograba “extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que superaba la educación escolarizada, articulándose a los proyectos educativos de vida de las comunidades” (CRIC, 2004, p. 72).

Según Castillo y Rojas (2005) el Programa Nacional de etnoeducación juega un papel importante para que se dé promulgación del decreto 804 de 1995. En este se hace mención a que la educación para grupos étnicos busca desarrollar su proyecto de vida global. Por ello, debe estar en concordancia con son su cultura y tradiciones propias. La etnoeducación posee principios como: integridad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. Se establece que los planes de desarrollo educativo deben tener en cuenta las particularidades de los grupos étnicos. En cuanto a la formación de etnoeducadores se regirá por investigaciones que contribuyan al desarrollo de la identidad cultural y al uso de las lenguas indígenas. Establece que los proyectos educativos de las instituciones educativas superiores deben tener en cuenta el componente de la etnoeducación (MEN, 1995).

En este decreto se manifiesta que se crearan y desarrollaran programas especiales de formación de etnoeducadores en los departamentos y distritos donde se localicen grupos étnicos. Los profesores para los grupos étnicos se seleccionarán de acuerdo a los usos y costumbres, sentido de pertenencia de su pueblo, capacidad investigativa y saberes de otras culturas. Se seleccionarán educadores que preferiblemente estén entre los miembros de las comunidades y a las que tengan tradición lingüística propia se asignara maestros bilingües.

Para este decreto el currículo de la etnoeducación se basa en el territorio, la autonomía, la lengua, la identidad, los usos y costumbres; los manuales de convivencia tendrán en cuenta las creencias, tradiciones, usos y costumbres de los grupos étnicos; la infraestructura para la atención educativa a los grupos étnicos será concertada con la comunidad de acuerdo a los usos y

costumbres de la misma y se elaboraran materiales educativos y recursos didácticos que tengan en cuenta las particularidades de cada grupo étnico.

De lo anterior se puede inferir que las instituciones educativas deben tener personal docente formado en etnoeducación, que tenga conocimiento de la cultura y la lengua del determinado grupo étnico en el que va a laborar, el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia y la infraestructura educativa debe ser concertados con la comunidad indígena teniendo cuenta su cultura.

La legislación relacionada con la etnoeducación se muestra como una herramienta para las comunidades indígenas, ya que tiene en cuenta su contexto al responder a sus necesidades e intereses culturales, sociales, económicos, políticos y lingüísticos, además porque permite que el diseño del currículo y manuales de convivencia estén ligado a la vida social y cultural de las comunidades y ofrece participación en la selección de planta docente. No obstante, los grupos étnicos no están de acuerdo con esta perspectiva de educación.

Para Restrepo y Rojas (2012), la etnoeducación es una política de Estado que permite a los grupos étnicos ejercer control sobre el diseño e implementación de proyectos educativos en sus comunidades así estos pueden estar elaborados de acuerdo a sus intereses y concepciones pedagógicas. Al parecer esto podría brindar las posibilidades para una transformación del sistema educativo nacional. Sin embargo, los proyectos educativos elaborados por los grupos étnicos se enfrentan a “la carencia de medios materiales para el trabajo y las innumerables contradicciones del sistema educativo nacional en su normatividad” (Restrepo & Rojas, 2012, p. 160). Es decir, no se trata sólo de leyes educativas para los grupos étnicos, sino que estas forman campos en los que se confrontan concepciones y prácticas educativas que se reflejan en tensiones entre el proyecto educativo nacional y los proyectos educativos de los grupos étnicos.

De acuerdo con los autores en mención, el reconocimiento estatal de la etnoeducación no ha logrado renovar las formas de evaluación escolar, ni los métodos disciplinares desde los que se produce el conocimiento en los estudiantes, tampoco posee los medios para modificar los programas universitarios de formación de maestros, ni ha producido cambios en el diseño de los textos escolares. Que exista la política estatal no basta para transformar la educación que se brinda

a los distintos grupos étnicos se requiere ir más allá esta, y emprender esfuerzos, acciones encaminados a una innovación en el proceso educativo. Si bien es cierto la legislación implanta el derecho a una etnoeducación el estudiante que se eduque dentro de esta no será evaluado según sus juicios, sino que se enfrenta al sistema de pruebas estatales de evaluación (Pruebas de Estado) el cual tiene en cuenta unos estándares nacionales, que se fundamentan en la idea de un currículo nacional, dejando de lado los distintos proyectos educativos alternativos que se crean dentro de los grupos étnicos y con ello la etnoeducación pasa a tener un papel marginal.

Gran parte de la población colombiana imaginan que la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos son procesos que sólo interesan a las poblaciones étnicas, por ello, suponen que son éstas las encargadas de llevarlos a la práctica. Sin tener en cuenta que son procesos que llaman a la interculturalidad, y así permiten la participación de varios sectores (Restrepo & Rojas, 2012).

1.1.3 ¿Etnoeducación o Educación Propia?

Si bien la etnoeducación se consolida entre otras condiciones, con las presiones de los grupos étnicos al Estado, esta no deja de ser una política oficial. Por ello, no ha sido apropiada por las comunidades indígenas, y en su lugar se fomenta la Educación Propia que se venía construyendo al tiempo que se elaboraba la normatividad para la etnoeducación. Ello porque según el CRIC (2004) en las comunidades indígenas ya se daba un proceso de Educación Propia que se ajustaba a sus contextos culturales, sociales y políticos en las escuelas bilingües que se habían creado con el Programa de Educación bilingüe.

Según Castillo y Rojas (2005) la etnoeducación puede ser entendida como una educación que está dirigida a comunidades indígenas, que parte en el plano escolar y que se centra en contenidos culturales. Algunos indígenas asumieron el término de etnoeducación, pero lo definen de manera diferente como lo hace el Coordinador de Educación para comunidades indígenas de Tierradentro en el Huila:

Los nasa hacemos etnoeducación desde que el niño y niña comienza a tener vida en el vientre de la mamá; allí comienza la formación o deformación de los valores, eso depende

de cómo es tratada la mujer y cómo es esa construcción familia. Se comienza desde el momento de la fecundación del niño (Citado en Castillo y Rojas 2005, p. 116).

Aunque llegar a la etnoeducación significó un proceso de lucha por parte de los grupos étnicos especialmente de movimientos sociales indígenas, lo cierto es que ellos después propusieron la Educación Propia para acceder a una educación que se adecue a sus contextos sociales y que sea autónoma. Entonces, finalmente la etnoeducación quedó como una política educativa del Estado y la Educación Propia como la propuesta de los movimientos indígenas. Así lo plantea una Asesora del Programa de Educación Bilingüe del CRIC:

La Educación Propia que hacemos en nuestras escuelas no va en contravía con los planteamientos de la etnoeducación como política educativa. Nosotros como indígenas tomamos la decisión de que al hablar de etnoeducación haríamos referencia a lo relacionado con la política de Estado como tal, y que para hablar de la educación que venimos trabajando desde las organizaciones utilizaríamos la denominación de Educación Propia (Citado en Castillo y Rojas, 2005, p. 117).

La Educación Propia, según Castillo y Rojas (2005) se centra en la integralidad, se complejiza al desbordar el ámbito escolar y se articula a las dinámicas culturales de cada pueblo y sus cosmovisiones. Esta educación va más allá de los conocimientos que se pueden encerrar dentro de un aula sobre cultura ya que posee un papel activo en la que su eje fundamental es la comunidad en su contexto, así pretende convertirse en una herramienta para ejercer autonomía política y construir sus propios caminos. La Educación Propia le aporta a la Autonomía Indígena ya que busca formar líderes y personas con pensamiento crítico. Por ello “se crearon los cabildos escolares, con la pretensión de que los niños fueran formándose en el arte de organizar y dirigir una comunidad” (CRIC, 2004, p. 184).

Para el CRIC (2004) la Educación Propia parte de los conocimientos, intereses y necesidades que se encuentran en el contexto. Juega un papel fundamental la comunidad pues es esta la que construye el camino del proceso educativo, va más allá del aula ya que busca generar seres críticos con identidad que le aporten a su comunidad. Ha sido pensada desde los pueblos

indígenas y ha surgido como una forma de resistencia ante la aculturación del Estado, se ha convertido en una alternativa autónoma de llevar a cabo el proceso educativo. En ella albergan:

- La Cultura que para el CRIC (2004) “no tiene tanto que ver con un proceso de rescate sino de dinamización. En el hoy reconocemos el pasado para avanzar hacia el futuro” (p. 22).
- La Cosmovisión la cual incluye formas de ver el cosmos y para el CRIC (2004)se relaciona con el proceso político organizativo.
- La Interculturalidad que consiste en conocer la propia cultura y aceptar el aporte de otras para enriquecerse en conocimientos y experiencias.
- La Comunidad la cual orienta el proceso educativo hacia sus intereses y necesidades.
- Lo Político porque según el CRIC (2004) se busca “formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida” (p. 22).

Un aspecto importante que posee la Educación Propia son los proyectos educativos comunitarios que permiten “la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la educación en función de las perspectivas de las culturas y de las comunidades locales” (CRIC, 2004, p. 72). Estos proyectos posibilitan que la educación este orientada por los entes educativos y por la comunidad, la cual aporta a una educación contextualizada ya que esta da a conocer sus puntos de vista respecto a los aspectos culturales, económicos, sociales y políticos.

Dentro de la Educación Propia el CRIC (2004) ha creado su pedagogía y elaborado sus materiales para salir del tablero y la tiza, así ha implementado: cartillas, las fichas o la pedagogía de la pregunta, las guías o el inicio del saber pedagógico del maestro, los encuentros, el cabildo escolar, el diario escolar, música, baile, socio dramas, juegos y el dibujo.

A partir del Decreto 2406 de junio 26 de 2007 se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI). A partir de ello realizaron, el documento llamado “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” (SEIP) en el que se define a este último y a la educación propia. Para el CONTCEPI (2013), el SEIP es:

Un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar. (p. 21)

El SEIP se convierte en una herramienta para las comunidades indígenas ya que tiene en cuenta su historia, su cultura y se detiene a pensar en su pervivencia, con una educación acorde a sus intereses y que los proyecta hacia un futuro. De acuerdo con el CONTCEPI (2013):

La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general. (p. 19)

En esta concepción de Educación Propia se tiene en cuenta la Autonomía que poseen los pueblos indígenas, en sus formas de pensar y adquirir los saberes y conocimientos propios; no se ensimisma ya que se relaciona con otras culturas dando paso a la interculturalidad y en ella es fundamental la comunidad para dinamizar el proceso educativo. Es decir, vencer las barreras de la escuela para defender los intereses y atender las necesidades del contexto en el que se lleva a cabo la educación.

1.2 ANTECEDENTES

En el contexto internacional se encontró el estudio de Torres y Ramírez (2012) quienes llevaron a cabo una estrategia de “Fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad” en la comunidad indígena del Estado de Michoacán, situada en la región centro-occidente de México. Observaron que en ella se estaba perdiendo la identidad cultural pese que desde 1988 hay un Centro de Educación Preescolar Indígena. Lo anterior se debía a que se trabaja con la malla curricular del sistema regular ya que no se ha elaborado un programa

propio para poblaciones indígenas. Por ello, fue necesario elaborar una propuesta para revitalizar la cultura, mediante actividades con estudiantes y padres de familia, que permitiera el estudio de su propia cultura orientada a fortalecer su identidad. Según los autores en esta propuesta se contempla estudiar la cultura propia como otras para enriquecerse en puntos de vista y experiencia. Además, se trabaja con estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad para generar intercambio de saberes y valoración de la cultura a la que pertenecen. Para el conocimiento de la cultura purépecha se desarrollan actividades como: elaboración de comidas, juicios con base en sus experiencias, creencias, temores y su propia cultura, música: en esta actividad se rescata las voces de las culturas indígenas, danza de la comunidad, juegos tradicionales, dialogo en P'urhépecha y diccionario de palabras purépechas

A nivel internacional, también se encontró un trabajo de Baronnet (2015) titulado Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. El autor menciona que los pueblos originarios y campesinos de la Selva Lacandona de Chiapas, México, han elaborado alternativas escolares propias, desde hace una década y media, que se encuentran fuera de la política gubernamental. La organización educativa de estos pueblos surge de las comunidades y se trata de incluir en los programas de enseñanza aspectos propios como son sus saberes, su historia, su economía, su cultura, su política entre otros. Esta forma de educación autónoma es “coherente con el contexto sociopolítico y los objetivos de los campesinos rebeldes” (Baronnet, 2015, p. 99).

Dentro de esta propuesta educativa el docente tiene que ser de la misma localidad y se elige de manera comunitaria. Además, se busca la horizontalidad en la relación entre el educador y el alumno, es decir, la aceptación de que el conocimiento se construye de manera conjunta.

La autonomía comunitaria de los proyectos escolares regionales, desafía al Estado a innovar su política educativa teniendo en cuenta las prioridades establecidas por los pueblos indígenas según sus formas particulares de organizarse. Pero, el escenario político aún no cuenta con las condiciones para que los zapatistas se beneficien de manera financiera y técnica por parte de las administraciones públicas de nivel estatal y federal (Baronnet, 2015).

En el contexto nacional se puede referenciar varios estudios:

El primero, es un artículo elaborado por Calero (2012) en la comunidad nasa de Toribio, Colombia. Tuvo como objetivo estudiar la incorporación de la economía solidaria basada en la

cosmovisión nasa en el currículo educativo del Colegio Eduardo Santos. El proyecto educativo comunitario (PEC), tiene en cuenta la economía nasa para el avance local de sus comunidades, lo cual ha permitido que los alumnos de primaria y secundaria fortalezcan su cultura y aporten a su subsistencia alimentaria. El proyecto integra conceptos propios y se enfoca en dinamizar el plan de vida de las comunidades, articulando la escuela y la comunidad, permitiendo la participación de maestros, estudiantes, padres de familia, mayores y autoridades indígenas (Calero, 2012).

Los Nasa han estructurado su plan de estudios integrando las áreas fundamentales establecida por el Ministerio de Educación Nacional a las áreas etnoeducativas definidas por la comunidad. Ello llevó a la implementación de la jornada completa de clases en las instituciones educativas, con previa autorización de los padres de familia. El Proyecto es orientado a la formación de principios como la cooperación y la solidaridad; y también, “hacia el desarrollo sostenible económico de la comunidad junto con la preservación agrícola local, artesanal y de la producción industrial” (Calero, 2012, p. 130).

El segundo es una investigación de Molina y Tabares (2015) quienes muestran que la educación propia posibilita la lucha y resistencia de las comunidades indígenas para proteger sus formas particulares de vida y de organización sociopolítica. Esta se materializa a través de los Proyectos Educativos Comunitarios, con los que se busca superar la aculturación de sus saberes a la que han expuestos desde la época de la colonización y que en la actualidad se ve representada por la etnoeducación impuesta por el Estado colombiano a los grupos étnicos.

En la comunidad indígena de Caldono, departamento del Cauca, Colombia, la educación de los indígenas Nasa tienen en cuenta a la familia, la comunidad y al territorio. Así, los niños aprenden los fundamentos comunitarios, la interacción con el territorio y los saberes ancestrales a través de la memoria colectiva. Se busca la afirmación de una articulación entre la comunidad y la escuela, donde los padres de familia, mayores y líderes aporten de forma permanente al proceso educativo de los niños y adolescentes. Contrario, a la educación formal que tiene como espacio de enseñanza – aprendizaje al aula, separando al estudiante de su entorno.

La educación Nasa tiene como elemento central su cosmovisión, pretende un fortalecimiento político y la recreación de su cultura. La cultura considerada como algo dinámico, un elemento para la supervivencia y no un listado de costumbres realizadas por los antepasados. La etnoeducación se ha centrado en la escritura de contenidos, desconociendo la tradición oral;

que es primordial en los grupos étnicos de Colombia. A la escuela oficial se la considera un escenario hegemónico en la que, se hace visible la tensión entre la cultura Nasa y la cultura occidental, ya que esta ha desestimado los saberes y las prácticas construidos en el diario vivir (Molina & Tabares, 2015).

El tercero, es un artículo elaborado por Mora y Sánchez (2017) en la comunidad educativa de la escuela El Planchón, en la área de costa del Departamento de Córdoba. Los autores observan que las clases no tienen en cuenta los saberes previos y contexto cultural afrodescendiente. Ante esta problemática ellos diseñan estrategias pedagógicas que fortalezcan los procesos etnoeducativos afrocolombianos, para su elaboración cuenta con la participación de docentes, estudiantes, padres de familia y personas de la comunidad. Como metodología el grupo de investigación realizó entrevistas y una revisión documental sobre las comunidades afro. Finalmente, se procede a incorporar en el currículo preguntas y situaciones problemáticas desde la realidad cultural de los estudiantes para encaminar el aprendizaje hacia el fortalecimiento de la identidad cultural y rescate de sus saberes.

El cuarto es el artículo de Giraldo y Ortega (2019) “Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas”. La etnoeducación es una política estatal que busca disminuir las barreras educativas que existen entre occidente y las comunidades étnicas. Sin embargo, esta presenta dificultades ya que se ha aproximado más a la exclusión de los grupos étnicos y a la limitación de sus propuestas educativas propias; dejando de lado sus particularidades culturales.

Es por ello que las comunidades étnicas prefieren hacer referencia a educación propia, ya que esta respeta su diversidad y les permite responsabilizarse de la dirección de sus proyectos educativos partiendo de su cultura y cosmovisión. Además, este modelo educativo desborda el ámbito escolar, ya que tiene en cuenta el Plan de Vida de la comunidad y el conocimiento que produce, lo cual es indispensable considerar para que se extiendan las perspectivas educativas y se logre reconocer la multiplicidad de escenarios educativos como los juegos, las danzas, las mingas, los encuentros, los cantos, la tradición oral, el tejido, entre otros. El Estado colombiano debe visibilizar y aportar al desarrollo de una educación propia, ya que la etoetnoeducación se ha vuelto

un asunto meramente estatal y académico que no responde a las necesidades e intereses de las poblaciones étnicas del país.

El quinto, es un artículo elaborado por Cabrera Otálora *et al.* (2018) en la comunidad indígena Misak del departamento del Cauca, Colombia, “se centra en el planteamiento de la siguiente formulación problemática: ¿Cómo se configura la idea de educación propia en los Misak frente a la política de etnoeducación colombiana?” (Cabrera Otálora *et al.*, 2018, p. 12). Para responder al anterior interrogante los autores hicieron una revisión documental de la definición de etnoeducación a partir de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas – ONU y la Organización de los Estados Americanos – OEA; también analizaron la normativa etnoeducativa colombiana y la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak. Asimismo, se lleva a cabo una indagación de la práctica de la educación propia en la Misak Universidad, precisando aquellas experiencias e ideas que la diferencian de la etnoeducación.

La educación propia tiene un objetivo político, que consiste en salvaguardar sus raíces ancestrales y especialmente sus territorios. En esta educación el docente “aporta al ejercicio de descubrirse como comunidad ancestral” (Cabrera Otálora *et al.*, 2018, p. 12) y este se caracteriza por el liderazgo de su entorno. Sin embargo, la educación propia es compleja de realizar debido a que las comunidades indígenas se encuentran sumergidas en una legislación constitucional y, además, tienen que procurar que sus propuestas educativas cumplan con los objetivos planteados en las políticas públicas, específicamente, la política etnoeducativa de Colombia.

El sexto, es un artículo elaborado por Cervantes Atía *et al.* (2019) titulado Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea. Ellos estructuraron una propuesta educativa para la etnia Mokaná, del territorio de Malambo, costa Caribe colombiana. Se tuvo en cuenta el Sistema Educación Indígena Propio y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Para conocer el contexto del grupo Mokaná se realizó una investigación de tipo cualitativa, en la que se usaron técnicas como: revisión documental, observación participante y entrevistas a profundidad. La población que elaboró el documento estuvo conformada por hombres y mujeres mayores de 70 años, residentes en Malambo, y por etnoeducadores reconocidos por la etnia Mokaná que realizaron una capacitación sobre diseño curricular.

En ese contexto, se organizó el currículo por áreas de conocimiento establecidas por el Ministerio de Educación Nacional sin dejar de lado los lineamientos de la educación indígena; se realizaron mesas de trabajo con el propósito de elaborar la malla curricular la cual fue presentada y aceptada por las autoridades competentes. Luego se ejecutó la construcción del PEC a través de la recolección de información y estructuración de categorías y subcategorías.

Para los autores los proyectos etnoeducativos comunitarios deben partir de una educación intercultural en la que participen las comunidades para cerrar las brechas que existen entre esta y la escuela. Asimismo, la construcción del currículo debe estar fundamentada en la territorialidad, la autonomía, la cultura y las autoridades tradicionales. Es así, qué la etnia Mokaná, diseño un modelo de etnoeducación que tuvo en cuenta los saberes ancestrales, la preservación de sus tradiciones, el territorio, la unidad, la cultura, la autonomía, la espiritualidad y la interculturalidad. Esta propuesta se articuló con las mallas curriculares y los proyectos educativos institucionales de Malambo, retomando “los aspectos útiles de los dos sistemas, para la apropiación de nuevos conocimientos que aporten a las problemáticas de la sociedad actual” (Cervantes Atía *et al.*, 2019, p. 11).

En último lugar, se hace referencia al artículo de Figueroa (2020) quien expresa que, en las últimas décadas, en Perú se ha logrado una expansión educativa rural, lo cual ha llevado a nuevos análisis educativos. Tal es el caso de este estudio que busca identificar la incorporación de los conocimientos locales en las prácticas pedagógicas de dos instituciones educativas rurales, en la provincia de Huaura, región de Lima.

La autora desarrolló una investigación cualitativa, basada en el estudio de caso de dos instituciones educativas rurales durante cuatro meses. Observó distintas sesiones de clases abordando el análisis de tres categorías: los saberes previos, las interacciones cognitivas y las interacciones conductuales; completó la información con literatura acorde al tema de estudio y entrevistas abiertas a profesores, estudiantes y algunas personas de la comunidad.

En las instituciones estudiadas encontró que no existe suficiente coherencia entre el entorno y los contenidos curriculares; lo que genera que sea el docente quien busque las estrategias para contextualizar al educando. La autora considera que es indispensable articular al proceso educativo, los conocimientos locales ya que esto permite que se valore el medio de los estudiantes y los elementos que se encuentran en este (Figueroa, 2020). Para finalizar, concluye que es

necesario que las prácticas educativas tengan en cuenta las condiciones del contexto del educando, para que los contenidos no se vuelvan mecánicos y prevalezca un proceso de enseñanza en el que estén presentes los saberes previos para generar espacios de aprendizajes significativos. Para ello, se requiere de programas y modelos curriculares construidos de manera comunitaria que atiendan las necesidades e intereses del territorio.

2 METODOLOGÍA

La Institución Educativa San Lorenzo de Yaramal (IESLY) posee siete sedes que se encuentran ubicadas en el Resguardo indígena de Yaramal. Una de ella se denomina Centro Educativo de Llanogrande, la cual está ubicado a 6 kilómetros de la Ciudad de Ipiales, atiende a niños que en un 95% pertenecen a la cultura indígena de los Pastos.

En el Centro laboran tres docentes que dan clases a dos grados de manera simultánea, uno de ellos también es el director el cual tiene estudios en etnoeducación. La población educativa es de 35 estudiantes de los cuales 20 son niñas y 15 son niños. Específicamente se trabajó con los estudiantes de grado tercero que cuenta con cuatro niños y dos niñas con edades de 9 y 10 años.

El presente trabajo de grado se abordó a partir el paradigma cualitativo ya que en este el investigador: “toma como punto de partida las observaciones que se han hecho y se hacen acerca del acontecimiento que está inmerso en un contexto particular. Su meta es llegar a reunir y ordenar sus observaciones para construir una interpretación comprensible del fenómeno” (Aravena *et al.*, 2006, pp. 39-40). De tal manera que el enfoque se dirigió analizar la enseñanza de las ciencias sociales en grado tercero del Centro Educativo del Resguardo de Yaramal, partiendo de observaciones de clases y finalmente se llevó a cabo una interpretación del fenómeno de estudio.

Para identificar el enfoque pedagógico de la institución se revisó el Proyecto Educativo Territorial (PET). Este documento es una construcción colectiva, realizado a través de mingas de pensamiento en las que participaron la comunidad educativa en conjunto con el cabildo mayor, cabildos estudiantiles, ex cabildantes, líderes, abuelos y Secretaría de Educación de Ipiales.

Para caracterizar la forma de enseñanza de las ciencias sociales en el grado tercero se identificaron los ejes temáticos dentro del PET, y las mallas curriculares de las ciencias sociales. Además, se realizaron observaciones de clase con diario de campo, acompañada con el registro fotográfico y se examinaron los cuadernos de grado tercero. La observación directa significa “que el investigador observa los hechos tal como ocurren. Además, los hechos son observados en escenarios o situaciones “naturales”, en el sentido de que no han sido sometidos a ninguna clase de manipulación por parte del investigador” (Aravena *et al.*, 2006, p. 54).

Para valorar la percepción que tiene el pueblo Pasto de Yaramal sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Propia se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a estudiantes, padres de familia, docentes, mayores sabedores y líderes de la comunidad. El objetivo de las entrevistas “es establecido de antemano, planteándose inclusive hipótesis relativas al tema en estudio, hipótesis que sirven de guía para la formulación de las preguntas” (Aravena *et al.*, 2006, p. 64).

Finalmente se realizó una triangulación de la información obtenida a partir de las entrevistas con las observaciones de clase y los documentos institucionales ya que esta “permite una visión del problema desde varios ángulos y posiciones, en la medida que se confronta la información sobre un determinado tema y problema con la información extraída de diversas fuentes, con la producida por la aplicación de varias técnicas y con la obtenida de parte de varios investigadores” (Niño, 2011, p. 31)

3. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION PROPIA EN EL CENTRO EDUCATIVO DE LLANOGRANDE

3.1 LINEAMIENTOS DEL PROYECTO EDUCATIVO TERRITORIAL

La Institución Educativa San Lorenzo de Yaramal (IESLY) cuenta con un Proyecto Educativo Territorial (PET) el cual plantea que su enfoque filosófico está encaminado hacia una formación integral del ser humano, por la revitalización de su cultura indígena y por la formación técnica agropecuaria. En la misión se plantea que “es una entidad de carácter oficial, al servicio de la comunidad indígena – campesina, que teje su proyecto de vida, a través de la construcción de saberes y desarrollo de competencias, en las dimensiones pedagógica, agropecuaria y cultural” (IESLY, 2018, p. 105). Tiene como visión hacer de su territorio un lugar de conocimiento en donde el trabajo cooperativo esté presente en las dimensiones, académica, técnico- agropecuaria y multicultural, a través de una pedagogía cognitiva- social.

El enfoque pedagógico seleccionado es la pedagogía social – cognitiva; en este “el aprendizaje y conocimiento se conciben como construcción social que se concreta a través de la actividad cooperativa (minga)” (IESLY, 2018, p. 157). Se plantea como objetivo general formar personas en las distintas áreas académicas, en la disciplina agropecuaria y además tener en cuenta la práctica de valores y costumbres del Resguardo Indígena Los Pastos. Entre los objetivos específicos se busca implementar una Educación Propia, promover el pensamiento crítico, creativo y la actividad investigativa en el estudiante, desarrollar competencias con énfasis en la dimensión agropecuaria, exaltar los valores culturales de la comunidad indígena, incentivar el respeto a la diversidad cultural, étnica y religiosa, promover la participación en las fiestas cósmicas y patronales, propiciar relaciones personales y académicas entre las Autoridades del Resguardo indígena con la comunidad educativa y estimular las capacidades de liderazgo en los estudiantes a través del Cabildo estudiantil, asambleas estudiantiles y otros entes que propicien el buen funcionamiento institucional (IESLY, 2018, p. 106 - 108).

Los conceptos básicos del Pueblo Indígena de los Pastos que se proponen dentro de los contenidos son: la cultura ancestral como identidad y fortaleza, saberes propios, organización político-administrativa, autonomía gobernabilidad y justicia, la crianza como estrategia formativa,

espiritualidad manifiesta en fiestas ancestrales recreadas por rituales y otras prácticas, finalmente reglas o normas que regulan el comportamiento humano y la naturaleza (IESLY, 2018).

El método pedagógico social - cognitivo plantea aprender en “forma cooperativa y colaborativa, dando solución a problemas del contexto. El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda al educando a mejorar su trabajo y a brindarse apoyo recíproco en la resolución de problemas comunitarios” (IESLY, 2018, p. 158). El PET pretende orientar el proceso formativo a una educación comunitaria dialogante, en la que teoría sea coherente con la realidad. Además, permite que el estudiante tenga un papel activo en su proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente es un mediador que busca la memorización de conocimientos y busca que se generan actividades que despierten el interés de los estudiantes desde su contexto. Para ello tiene en cuenta su dimensión del ser o individualidad, su dimensión cultural y dimensión social. En particular se busca el buen vivir el cual hace alusión al bienestar integral de las personas, que respeta a los seres humanos y seres vivos que se encuentran en su territorio.

Teniendo en cuenta la pedagogía de las comunidades indígenas se plantea llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que además del aula se cuente con escenarios diferentes como la chagra, la minga, el fogón, la guangua, los recorridos, los calendarios, la autoridad, la fiesta, la música, la labranza de la tierra y el equilibrio de la naturaleza.

Para la evaluación de los estudiantes se propone las siguientes estrategias: evaluaciones escritas, evaluaciones orales, talleres, exposiciones, participación en clase, trabajo de campo y actividades prácticas, mapas conceptuales, investigación, memofichas, situaciones problemáticas, solución de problemas, manualidades - trabajo manual, conversatorios, minga de pensamiento, cuestionarios falso – verdadero, cuestionario de opción múltiple, debates, ejercicios, evaluación diagnóstica, cuadro comparativo y ordenador gráfico.

En el PET de la IESLY (2018) los roles de la comunidad educativa se visualizan de la siguiente manera a). Los estudiantes deben ser líderes, autónomos, defensores de lo suyo, respetuosos de la diversidad étnica, ideológica, ecológica, social y cultural, tolerantes, con sentido de pertenencia y competentes en el uso de su tiempo libre; b). El docente tiene que adaptar los conocimientos al contexto global y de la comunidad indígena; poseer sentido de pertenencia; ser

respetuoso en el trato con la comunidad educativa; impulsar la aplicación de la teoría a la solución de dificultades en el contexto; mediador de conflictos e investigador de proyectos en la institución educativa y comunidad; c). Los padres de familia deben ser responsables en la educación de sus hijos; cultivadores de valores; respetuosos con los miembros de la comunidad educativa y con sentido de pertenencia a la institución, demostrándolo con su participación en las actividades institucionales.

La institución posee una gestión comunitaria que incluye: a). A la familia a través de un proyecto denominado “Escuela de padres” que tiene como objetivo que estos le aporten a la formación de sus hijos en cuanto a valores y actitudes; b), El Proyecto de Vida de los Pastos que para la comunidad de Yaramal se concibe como la base principal de existencia de los pueblos indígenas que les permite pensarse en un futuro, el cual tiene como enfoques al territorio biodiverso, al enfoque cultural y un enfoque diferencial de la identidad y de la interculturalidad; c). el proyecto de servicio social que pretende que los estudiantes tengan un sentido de pertenencia, que sean líderes para el adecuado desarrollo de su comunidad y además que tengan opción de compartir y complementar con la comunidad sus conocimientos culturales, ambientales y agropecuarios.

3.2 LA EDUCACION PROPIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO TERRITORIAL

El PET (2018) plantea que en su elaboración primero se llevó a cabo un diagnóstico comunitario con el fin de caracterizar a la comunidad en cuanto a su forma de vida y al conocimiento que posee de su cultura. La información fue proporcionada por docentes, padres de familia y estudiantes. A partir del resultado obtenido del diagnóstico se propuso fortalecer la cultura del Pueblo Indígena de los Pastos a través de un proceso de Educación Propia recomendándose incluir a las Autoridades Indígenas, mayores y padres de familia.

De acuerdo con el PET la educación para la población indígena está encaminada a una formación integral, que desarrolle procesos culturales, académicos, investigativos y sobre todo el desarrollo personal, base fundamental para la convivencia en el territorio. Acercarse a esto implica pensar la Educación Propia para los pueblos indígenas, según la Comisión Nacional del Trabajo y

Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI, que se traduce en una educación que: a). Enseña a respetar a las autoridades y valora la cultura, b). Fortalece el territorio, la autonomía y cultura, c). Es un mecanismo de resistencia y de lucha por la autonomía y d). Afronta los desafíos actuales.

En los contenidos académicos se tienen en cuenta los fundamentos del Pueblo Indígena de los Pastos que son:

- Territorio y Ambiente: Como base de la cultura y el saber, es entendido como la Madre Tierra, que permite la vida de todo lo existente.
- Familia: Dentro de la cual se imparte valores, enseñanzas, prácticas, historia y reglas; esta es la protagonista de la formación, la que es complementada en la escuela o colegio.

En el PET (2018) se hace mención de que dentro del aspecto académico se tendrá en cuenta los ejes de la política indígena que según este son:

- Educación Indígena Propia: proceso integral comunitario de los pueblos indígenas, cuyo propósito es la investigación y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía, que se concretan en el Plan de Vida, suscitado por los sabedores espirituales, la familia, los mayores y la comunidad en general.
El Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP es un proceso integral que contribuye a la permanencia de los pueblos indígenas y reconocido por el estado como política pública, que se propone dar cumplimiento del derecho a la educación indígena en Colombia.
- Maestro: Es quien orienta y ejecuta los Proyectos Educativos Territoriales y/o sus procesos educativos propios, en el marco del SEIP; fortalece la lengua propia, ejerce las orientaciones que le proponen las Autoridades Indígenas, hace parte de los espacios de formación pedagógica, participa en los procesos de planeación educativa, investiga lo propio y permite el acompañamiento en los procesos educativos.
- Pertinencia Educativa Indígena: El SEIP reconoce las particularidades de los pueblos indígenas, permitiendo su continuidad y plasmando el derecho a una Educación Propia.

- Autonomía Pedagógica: Los pueblos indígenas tienen la libertad de establecer el conjunto de vivencias para la transmisión e intercambio de su sabiduría; así como de elegir las prácticas de enseñanza – aprendizaje de otras culturas, que permitan su permanencia.

Según el PET (2018) la Educación Indígena Propia gira en torno a los principios: de crianza, de sociabilidad, cooperación y participación, de libertad, de complementariedad y reciprocidad, de creatividad, principio de territorialidad, de unidad, de identidad y complementariedad, de autonomía, de espiritualidad, de oralidad y de investigación. Además, busca trabajar con los pilares de la educación del pueblo pasto que son:

- Ley de Origen: que trata sobre los orígenes de la vida de la comunidad y para identificarlos se recurre al mito.
- Ley Natural: que en sus palabras hace referencia a “ley de las energías que regulan la naturaleza y el cosmos”.
- Derecho Mayor: se relaciona con recuperación del territorio
- Sabiduría Ancestral: sustentada en la oralidad mediante reuniones con la comunidad indígena.
- Diversidad Cultural: que se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades de la sociedad.

El PET (2018) se fundamenta en principios básicos que fortalecen la cultura: Unidad, Tierra y Autoridad. En la dimensión cultural, se plantea los siguientes ejes: Territorio, Autonomía, Autoridad, Historia, Usos Tradiciones y Costumbres, Pensamiento Propio, Existencia y Vida e Identidad y Cosmovisión del Pueblo Indígena de los Pastos. También se hace referencia a una dimensión multicultural encaminada al fortalecimiento de la identidad cultural regional.

Para implementar la Educación Propia la IESLY se propuso en el PET (2018): a) Formular un programa para docentes dentro del cual se inicie por la investigación y el diseño de material didáctico según la cosmovisión de los Pastos; b) Elaborar un currículo propio y c) Estructurar una organización directiva para la coordinación de mingas de pensamiento y dialogo de saberes entre la comunidad educativa y Autoridades Indígenas para atender asuntos educativos.

3.3 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A partir del diagnóstico comunitario que se realizó para la construcción del PET (2018) se organizaron las siguientes categorías necesarias para la formación de los estudiantes: a) Territorio y Ambiente; b) Autoridad Gobernabilidad y Justicia y c) Cultura Material y Espiritual. A las ciencias sociales se le asignó trabajar en la segunda categoría: Autoridad Gobernabilidad y Justicia, como se puede ver en la tabla número 1.

Tabla 1. Estructura del plan de estudio del área de Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz

Eje	Proyectos	Acciones
•Autoridad, gobernabilidad y justicia	Cabildo Estudiantil	Capacitaciones, Acompañamiento
Estructuras organizacionales: cabildo mayor, guardia indígena, cabildos estudiantiles, concejo de mayores, líderes y mayores.	Escuela de líderes “Chinchala”	
Legislación indígena: estructuras organizacionales, normatividad, aplicación y jurisprudencias.		
Manual de convivencia de la Institución San Lorenzo de Yaramal.		
Canales de participación: minga, fiesta, prestada de brazo, visitas familiares, reuniones comunitarias.		

Fuente: Tomado (IESLY, 2018, p. 175)

El eje de autoridad, gobernabilidad y justicia se dividió en cuatro temas, dos proyectos con acciones de capacitaciones y acompañamiento como se puede ver en la tabla anterior. No obstante, en el plan de estudios se observa que los ejes fueron ampliados por los profesores, para implementarlos en otras áreas.

3.3.1 Malla curricular del área de ciencias sociales y catedra de la paz.

La malla curricular fue elaborada por tres docentes de la IESLY. Dentro de esta malla se encuentra que el área de ciencias sociales y catedra de la paz, posee una intensidad horaria de 4 horas semanales y debe abordarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Integración de las diversas disciplinas del área de Ciencias Sociales, con el fin de lograr una adecuada comprensión de la realidad y así afrontar sus retos.
- b) Implementación de alternativas innovadoras en las clases.
- c) Promover la multiculturalidad.
- d) Desarrollo de valores como la tolerancia y el respeto a las posiciones de los demás.

El objetivo de la metodología es adquirir elementos conceptuales, ubicar los diferentes hechos en el contexto local, regional, nacional y mundial, además lograr el conocimiento de los fenómenos que se estudian y compararlos con el contexto actual.

Es de importancia para la metodología la experiencia inmediata, el aprendizaje cooperativo, la investigación permanente y la capacidad de formular y desarrollar problemas de investigación, la enseñanza problematizadora dándose al mismo tiempo un aprendizaje significativo y el método expositivo regulado por parte del docente desde su saber y manejo del área.

Teniendo en cuenta lo anterior y pensando en el desarrollo de las competencias (cognitiva, procedural, intrapersonal e interpersonal) se eligió trabajar con el enfoque problematizador. En este enfoque el docente tiene como labor convertir un problema común en una situación problematizadora que le permita abrir un espacio pedagógico para su solución. Durante el proceso de aprendizaje se busca que los estudiantes frente a las preguntas afronten mejor los problemas y generen alternativas de solución.

El marco legal se rige por la constitución política colombiana y hace alusión a que la educación es un derecho de las personas, también se tiene en cuenta la Ley General de la Educación y la Ley 115 de febrero 8 de 1994.

En la selección de los conceptos fundamentales de la malla curricular de Ciencias Sociales, que aportan a las preguntas problematizadoras se tuvo en cuenta los siguientes criterios: a). Social, político, económico y cultura que puedan ser abordados o enjuiciados desde la diversidad; b). Valores sociales; c). Organización de Estado: ejecutivo, legislativo y judicial; d). Proceso de paz y constitución política. Además, se tiene en cuenta las disciplinas de las ciencias sociales y los saberes culturales propios necesarios para la comprensión del contexto.

En las herramientas conceptuales y metodológicas se expresa que, es importante formar estudiantes críticos y éticos que aporten con alternativas de solución a los problemas de la vida cotidiana.

Los recursos que se tienen son: a). La comunidad educativa en general, con mención del cabildo estudiantil, b) Físicos que incluyen las instalaciones de la Institución Educativa San Lorenzo; aula de audiovisuales y c). Los didácticos que son “Texto guía, cuaderno, guías didácticas, programas de televisión y material Tics, revistas, periódicos, mapas, atlas, Constitución Política de Colombia. Vídeo Bean, computador, televisor, DVD, teatro en casa, Internet, Plataforma Académica Institucional, videos” (Benavides *et al.*, 2018).

Para evaluar el área de ciencias sociales y catedra de la paz se propone realizar una evaluación permanente, integral, flexible y formativa durante el proceso educativo. Esta sería realizada no solo para mejorar el proceso de aprendizaje educativo, sino que también la calidad de la vida del estudiante e incluiría una recuperación que permita entender las diferencias individuales y las falencias del proceso educativo. Se establece que la evaluación debe tener presente criterios como: habilidades para la solución de problemas, evaluación por cuestionarios, selección múltiple, mapa conceptual, talleres entre otros.

Finalmente se hace mención de algunas estrategias para estudiantes en situación de necesidades específicas especiales como: atención personalizada, integración de la familia, mingas de pensamiento, trabajo interdisciplinar entre otras.

Al realizar una comparación entre los planteamientos del PET y la malla curricular se encuentra que no hay suficiente coherencia entre ambas como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2. comparación lineamientos del PET y malla curricular del área de ciencia sociales

Criterio	PET	Malla curricular	Comparación
Educación Indígena Propia	Hace parte de objetivos de la IESLY en la implementación y gestión académica, se define según el SEIP.	No se menciona en el desarrollo de esta.	Diferente. Gran parte del PET hace alusión a la Educación Propia indígena contrario a la malla curricular en la que no se tiene en cuenta.
Objetivo general y específicos	Estos pretenden formar al estudiante teniendo en cuenta el aspecto académico, agropecuario e indígena llevando a cabo una Educación Propia.	Busca que estudiantes: investiguen, se formen como ciudadanos, participen en la sociedad de forma crítica y respetuosa de la diversidad social, respondan a los requerimientos educativos, científicos y laborales actuales.	Diferente. En la malla se alude a que la formación del estudiante tiene en cuenta aspectos como: la investigación, la formación de ciudadanos, la participación en la sociedad y las exigencias del mundo actual dejando de lado lo alusivo a educación propia y al aspecto agropecuario mencionados en los objetivos del PET.
Enfoque	Pedagógico social - cognitivo	Problematizador	Son diferentes, aunque se pueden complementar.
Eje de Autoridad, gobernabilidad y justicia	Consiste en aplicar la Justicia Propia y reconocer la Autoridad como un organismo esencial que representa a la comunidad.	No se menciona	En la malla curricular de ciencias sociales no es mencionado cuando en el PET se plantea que en esta se tendrá en cuenta.
Contenidos	Bases conceptuales, pilares, principios, fundamentos, saberes, ejes de la política, alimentación espiritual y material de la Comunidad Indígena de los Pastos.	Integración de sus disciplinas, problemáticas sociales, alternativas innovadoras, la multiculturalidad y el desarrollo de valores. Sus conceptos básicos apuntan a la resolución de las preguntas problematizadoras.	Diferente. En el PET se menciona contenidos asociados al Pueblo Indígena de los Pastos contrario a la malla curricular donde esta no se nombra. Además, en el PET los conceptos que se tienen en cuenta en la parte académica aluden al Pueblo Indígena de los Pastos en cambio en la malla curricular estos se enfocan en la solución de preguntas problematizadoras.
Metodología	Pedagógico social - cognitivo se enfoca en aprender en forma cooperativa y colaborativa, dando solución a problemas del contexto.	No se menciona, pero se dice que esta se enfoca en adquirir elementos conceptuales, situar los hechos en diversos contextos además lograr el conocimiento de los fenómenos que	Las metodologías que se llevan son diferentes, el PET plantea dar solución a los problemas del contexto de forma colaborativa y en la malla curricular esto no se menciona.

Docente	Adaptar los conocimientos al contexto global y de la comunidad indígena; poseer sentido de pertenencia; ser respetuoso; aplicar la teoría a la solución de dificultades, mediador de conflictos, investigador en la institución educativa y comunidad y ejecuta los procesos educativos propios teniendo en cuenta a las Autoridades Indígenas.	Convertir un problema común en una situación problematizadora que le permita abrir un espacio pedagógico para su solución.	se estudian y compararlos con el contexto actual Diferente. En el PET se establece varias tareas para el docente que aluden al aspecto académico, actitudinal, investigativo y a la educación propia. En cambio, en la malla curricular la labor del docente solo se orienta al enfoque problematizador.
Escenario de aprendizaje	El aula, la chagra, la minga, el fogón, la guangua, los recorridos, los calendarios, la autoridad, la fiesta, la música, la labranza de la tierra y el equilibrio de la naturaleza.	Instalaciones de la institución y aula de audiovisuales	Diferente. Los escenarios que se proponen en el PET buscan salir del aula y tener en cuenta espacios de la pedagogía de los indígenas Pastos en cambio en la malla curricular el aprendizaje se encierra en instalaciones de la institución.
Evaluación	Evaluaciones escritas y orales, talleres, exposiciones, participación en clase, trabajo de campo, mapas conceptuales, memofichas, soluciones de problemas, trabajo manual, conversatorios, minga de pensamiento, cuestionarios falso – verdadero y opción múltiple, debates, ejercicios, evaluación diagnóstica, cuadro comparativo, ordenador gráfico e investigación,	Criterios de evaluación como: habilidades para la solución de problemas, evaluación por competencias, cuestionarios de selección múltiple, evaluación diagnostica, examen basado en conceptos, mapa conceptual, pregunta abierta y talleres.	En la malla curricular se tienen en cuenta algunas de las formas de evaluación mencionadas en el PET.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de: IESLY, (2018) y Benavides *et al.* (2018).

De la anterior tabla se puede decir que entre el PET y la malla curricular de ciencias sociales existen diferencias en cuanto a objetivos, enfoque, contenidos, metodología, tarea del docente y escenario de aprendizaje. También se observa que en el PET la Educación Indígena Propia se tiene en cuenta en diversos ámbitos contrario a la malla curricular donde no se mencionada. En pocas palabras se puede decir que el PET se enfoca en la Educación Indígena Propia mientras que la malla curricular no se centra en esta. Como similitudes tanto en el PET como en la malla curricular coinciden algunas formas de evaluación.

3.3.2 Malla curricular grado tercero.

La malla curricular de grado tercero para las ciencias sociales se divide en cuatro periodos en los que se mantiene el “EJE AUTORIDAD, GOBERNABILIDAD Y JUSTICIA Y UN SUB EJE: CANALES DE PARTICIPACIÓN MINGA, FIESTA, PRESTADA DE BRAZO, VISITAS FAMILIARES, REUNIONES COMUNITARIAS” (Benavides et al., 2018, pp. 46-58); van cambiando los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los contenidos, las competencias, las evidencias de aprendizaje y criterios de evaluación.

Los estándares del periodo uno, dos y cuarto son tomados literalmente del documento de Estándares Básicos de Competencias elaborado por el MEN (2006), el estándar del segundo periodo fue diseñado por la IESLY. Los Derechos Básicos de Aprendizaje son tomados directamente del documento DBA (MEN, 2016), los DBA de segundo, de tercero y del cuarto periodo son tomados literalmente de los correspondientes a grado tercero; en el primer periodo se identifica estándares de grado tercero, uno de primero, uno de segundo y otro de ello es elaborado por algunos docentes de la IESLY que hace referencia a deberes, derechos y normas.

Es de anotarse que cada periodo esta organizados en 5 temas generales, cada uno dividido en cuatro o más subtemas, se manejan 20 temas organizados en: a) generales como los deberes, los derechos y las normas, ubicación y representaciones en mi planeta, el paisaje y el clima, el relieve, recursos naturales, actividades económicas, descubrimiento de un nuevo mundo, entre otros; b) regionales en correspondencia con el departamento de Nariño tales como su ubicación, su clima, su relieve, sus recursos naturales, su economía, sus raíces indígenas, entre otros. La Educación Propia se aborda desde subtemas los cuales se encuentran resaltados en negrilla y son:

recuperación de derechos indígenas mediante luchas y movilizaciones, cabildo estudiantil y la ley 89 de 1890, linderos de los resguardos indígenas del departamento, ley de origen del territorio, festividad cósmica andina y el territorio como órgano vivo, estos se plantean desarrollarse en primer, segundo y tercer periodo y representa un 5.5% de los contenidos totales.

En lo concerniente a las competencias se encuentran 31 de las cuales, 10 (31%) son tomadas literalmente del documento de Estándares Básicos de Competencias elaborado por el MEN (2006), las demás son creación de IESLY, 14 (43%) correspondiente a temas generales y de Nariño y 6 (19%) están asociadas a la Educación Propia, las cuales se ubican en los tres primeros periodos y algunas de ellas son: identificar el equilibrio de las fuerzas cósmicas naturales, identificar las fechas importantes en el territorio, recabar en la memoria de los mayores el sentido de resistencia en la defensa de los derechos, entre otras.

En cuanto a las evidencias de aprendizaje se encontraron 38 de las cuales 21(80%) son copiadas literalmente de los DBA de Ciencias Sociales del MEN (2016) y el resto son diseñadas por la IESLY, de estas últimas 3 (11.4%) hacen referencia a la Educación Propia, estas son: demuestra respeto por los usos y costumbre en la comunidad a la cual pertenece, valora y revitaliza a través del dialogo con los mayores la mitología andina y práctica las enseñanzas de los mayores en el quehacer diario con la madre naturaleza.

Finalmente, se establecen los criterios de evaluación los cuales tienen en cuenta el aspecto cognitivo, procedimental y actitudinal que se desea lograr en los estudiantes. Estos son elaborados por los docentes de la IESLY y entre ellos esta: dialoga con su comunidad sobre sus derechos y deberes que tiene como miembro social, explica el manual de convivencia ante un grupo de personas y ante sus compañeros y demuestra interés y difunde sus conocimientos a los demás. Dentro de la evaluación se tiene en cuenta la realización de: mapas conceptuales, entrevistas, dialogo, mapa de Nariño, consultas, exposición, entre otras. Es de hacer mención que la Educación Propia no se estipula en los criterios de evaluación.

Al comparar la malla curricular general de ciencias sociales con la malla curricular del grado tercero se encontró que la primera establece el enfoque problémico para desarrollar el proceso educativo, pero, en la segunda este no es fácil de identificar porque no se encuentran

preguntas ni situaciones problemáticas en los contenidos y tampoco se hace alusión a este enfoque en las evidencias de aprendizaje, en las competencias y en los criterios de evaluación. Además, se evidencia que hay diferencia en cuanto a los escenarios de aprendizaje ya que en la malla general se establece que serán las instalaciones de la institución y el aula de audiovisuales, contrario a la malla del grado tercero que plantea espacios como la minga, la fiesta, prestada de brazo, visitas familiares y reuniones comunitarias.

Al comparar el PET con la malla curricular del grado tercero de ciencias sociales se encuentra que en el primero se dedica gran parte de su organización a la Educación Indígena Propia y se propone implementarla en las clases sin embargo, en la malla curricular se evidencia que gran parte del contenido hace referencia a lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias y en los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales elaborados por el MEN y respecto a Educación Propia es poco el espacio que se la da en la organización de esta. Además, hay contrastes en el enfoque y la metodología ya que estos se mencionan en el PET y en la malla no se alude a ninguno. Se encuentra similitudes en el Eje de Autoridad ya que es el mismo en el PET y en la malla, también en escenarios de aprendizaje y evaluación, si bien en la malla solo se alude a algunos que están en el PET. En la tabla 3 se compara el PET y la malla curricular del grado tercero.

Tabla 3 Comparación lineamientos del PET y malla curricular de grado tercero.

Criterio	PET	Malla curricular	Comparación
Educación Indígena Propia	Esta dentro de los objetivos de la institución mencionando su implementación y hace parte del aspecto académico.	Presente en el eje, sub eje (canales de participación), en los contenidos como subtemas, en las competencias y evidencias de aprendizaje.	Es diferente. Gran parte del PET se fundamenta en la Educación Indígena Propia contrario a la malla curricular en la que se tiene en cuenta pero en menos de la mitad de su estructura.
Enfoque	Pedagógico social - cognitivo	No menciona	Es diferente, en el PET se menciona, pero en malla curricular no se hace alusión a ninguno.
Eje de Autoridad, gobernabilidad y justicia	Se tendrá en cuenta en el área de ciencias sociales y para ello se desarrollarán mingas de pensamiento con la comunidad en general.	Se menciona en su organización como eje del área y se plantean subtemas alusivos.	Es similar, en la malla curricular se tiene en cuenta el eje y algunos de los temas alusivos a los mencionados en el PET.
Contenidos	Bases conceptuales, pilares, principios, fundamentos, saberes, ejes de la política, alimentación espiritual y material de la Comunidad Indígena de los Pastos.	Se tiene en cuenta los estándares, DBA establecidos por el MEN y temas de Educación Propia ideados por los docentes.	Es similar en que en ambos hay contenidos alusivos a la Comunidad Indígena de Los Pastos. Pero, en la malla se plasman mayormente contenidos producidos por el MEN y lo referente a Educación Propia solo corresponde a un 5%.
Metodología	Pedagógico social - cognitiva	No menciona	Es diferente, en la malla no se especifica como a se van a desarrollar las clases, ni se hace alusión a la metodología pedagógico social – cognitiva.
Escenarios de aprendizaje	El aula, la chagra, la minga, el fogón, la guangua, los recorridos, los calendarios, la autoridad, la fiesta, la música, la labranza de la tierra y el equilibrio de la naturaleza.	Minga, fiesta, prestada de brazo, visitas familiares y reuniones comunitarias.	Los escenarios de aprendizaje propuestos si tienen correspondencia.
Evaluación	Evaluaciones escritas y orales, talleres, exposiciones, participación en clase, trabajo de campo y actividades prácticas, mapas conceptuales, memofichas, situaciones problemáticas, trabajo manual, conversatorios, minga de pensamiento, cuestionarios falso – verdadero y opción múltiple, debates, ejercicios, evaluación diagnóstica, cuadro comparativo, ordenador gráfico e investigación.	Criterios de evaluación: cognitivo, procedural y actitudinal. Se evaluará a través del diálogo con su comunidad, explicaciones, realización de entrevistas, difusión de sus conocimientos, elaboración de mapas, gráficos consultas, utilización de las TIC, mapas conceptuales y participación en eventos culturales	Son similares ya que en la malla se tienen en cuenta varias evaluaciones estipuladas en el PET como la realización de mapas conceptuales y gráficos. Sin embargo, la malla curricular de grado tercero referencia unos criterios de evaluación que no están presentes en el PET.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de: IESLY, (2018) y Benavides et al. (2018).

3.3.3 Observación de clases y cuadernos de los estudiantes de grado tercero.

A continuación, se identifica la correspondencia de los lineamientos del PET y las mallas curriculares con la observación realizada en clase junto con la revisión de cuadernos de los estudiantes de grado tercero.

La institución tiene como enfoque la pedagogía cognitiva – social, dentro de la que se menciona que se construirá el aprendizaje y conocimiento a través de la actividad cooperativa. En cambio, en las clases se observa que la persona que mayoritariamente brinda el conocimiento es la docente mientras los estudiantes tienen poca participación en su proceso educativo. En el PET (2018) se menciona que las clases son un proceso comunitario que tiene en cuenta la participación de la comunidad educativa, las autoridades del Resguardo y los mayores sabedores. Sin embargo, durante la observación realizada solo se evidencio participación activa del docente; no hubo intervención o visitas por parte de padres de familia y autoridades indígenas.

Desde la propuesta de Educación Propia de los Pastos se hace mención que se tendrá en cuenta los pilares de la Educación Indígena, como son: Ley de Origen, Ley Natural, Derecho Mayor, Sabiduría Ancestral y Diversidad Cultural, no obstante, la perspectiva con la que se tratan se acerca más a la del MEN y no a la de Educación Propia. Por ejemplo, cuando se abordó el tema de Autonomía Indígena no se habló de recuperación de derechos indígenas mediante luchas y movilizaciones, sino que se hace alusión a que esto fue algo otorgado por el Estado.

En los contenidos se observó que las temáticas asociadas a Educación Propia son abordadas, pero no en el orden estipulado en la malla curricular. Así que en cuarto periodo se estaban abordando subtemas del primer periodo tales como el Cabildo Estudiantil y Autonomía Indígena.

Según el PET el docente tiene que adecuar los conocimientos al contexto global y luego al contexto local de la comunidad indígena. La docente realiza este proceso, ya que en los cuadernos se observa que empieza hablar de un contexto general para terminar haciendo mención del resguardo, aunque en poca proporción. Se observa que los temas desarrollados se caracterizaron en el plano familiar, escolar, en la vereda y contexto nacional. Sin embargo, respecto al Resguardo Indígena algunas veces este no se menciona y si se hace, no se profundiza ni se interpretan algunos

de sus aspectos. Por ejemplo, cuando se habla del tema de democracia se hace su conceptualización y se aborda en la familia, en el colegio y en la vereda; pero no se alude al Gobierno Propio que tiene el Resguardo. Se establece trabajar con el enfoque problematizador, pero, en las clases lo que se observó fue que la profesora se centra en exponer contenidos y no se evidenció una enseñanza basada en preguntas y problemas.

En lo concerniente a la metodología, en la pedagogía social - cognitiva se propone trabajar en forma cooperativa y colaborativa pero solo se observó un trabajo en binas cuando un estudiante realiza dictado de una guía a su compañero. No hay evidencia de problemas de investigación y de enseñanza problematizadora como se encuentra estipulado en la malla curricular de ciencias sociales. En el cuaderno de los estudiantes, se encuentra transcripción de textos de guías sobre Cabildo Indígena, Autonomía Indígena entre otros, copias de mapas y de cuadros comparativos, además pintura y elaboración de algunos dibujos. En la observación se evidencia que las estrategias principales de enseñanza son: explicación verbal, exemplificación con la cotidianidad, transcribir guías de manera literal al cuaderno. Ver tabla 4

Tabla 4 Estrategias de la enseñanza de ciencias sociales en observación de clases y cuadernos

TEMA	METODOLOGIA
Democracia	Ejemplos de la cotidianidad, entrega de copias y explicación verbal
Gobierno escolar y Consejo estudiantil	Explicación, cuadro comparativo y transcripción de copias del manual de convivencia sobre integrantes del consejo estudiantil y criterios a cumplir
Representantes en el colegio Personero	Copias del manual de convivencia y transcripción sobre los requisitos para ser personero y sus funciones
Cabildo Estudiantil	Copias del manual de convivencia sobre derechos y deberes de Cabildo estudiantil y transcripción de guías.
Funciones de los miembros del cabildo estudiantil	Dictado de las funciones e imágenes y taller evaluativo
Cabildos indígenas	Explicación verbal y dictado
Gobierno y ramas del poder	Explicación y copia de cuadro.
Organización Territorial	Explicación verbal y dictado
Autonomía de los Indígenas	Diccionario y explicación verbal y dictado
¿Qué son los derechos?	Explicación con ejemplos de la vida cotidiana e imágenes.
¿Qué son los deberes?	Explicación con tareas que deben realizar en casa.

Fuente: observación octubre y noviembre de 2019

En el PET y la malla curricular de grado tercero se hace mención que los canales de participación a tener en cuenta son: minga, fiesta, prestada de brazo, visitas familiares, reuniones comunitarias, entre otros. Sin embargo, el único escenario de aprendizaje que se observó fue el aula de clases.

Dentro de la malla curricular general se plantea que para el desarrollo de clases se tendrá en cuenta la participación de la comunidad educativa, aun así, en las clases los temas son brindados solo por la docente. Existieron temas como: Gobierno Escolar, Consejo Estudiantil, Cabildo Estudiantil y sus Funciones, Cabildos Indígenas, Organización Territorial y Autonomía Indígena en los que se pudo invitar al Cabildo Estudiantil, mayores sabedores, líderes indígenas y padres de familia, para hacer de la clase un espacio más dinámico. Durante las clases se incluyen recursos físicos como: guías, cuaderno y manual de convivencia no se utilizaron otros recursos que dispone la institución como el aula de audiovisuales, revistas, periódicos, atlas entre otros.

El Centro Educativo no tiene materiales didácticos propios, pero tiene un lugar denominado Kucho Chagra Mullo el cual es un espacio de la sala de informática donde se encuentran objetos alusivos a la cultura pasto, sin embargo estos no fueron utilizados en las clases de ciencias sociales de grado tercero. Por ejemplo, las varas de mando no se dieron a conocer en la temática del Cabildo estudiantil e indígena.

De acuerdo con lo planteado en el PET se plantea un proceso de Educación Indígena Propio contextualizado con la comunidad y su cultura, pero, en las observaciones de las clases realizadas lo anterior no se evidencia ya que en primer lugar no se utiliza un material didáctico acorde a la cultura pasto y en segundo las metodologías para abordar temas como Autonomía Indígena, Cabildo Estudiantil y Cabildos Indígenas se remiten a explicaciones verbales y transcripción de textos; que no incentivan la crítica y la creatividad de los estudiantes como lo estipula el PET. Los contenidos sobre lo propio se exponen de manera general y en poca proporción dado que la mayor parte de temas se obtienen de los estándares y DBA del MEN, no se tiene en cuenta las metodologías planteadas en el PET como mingas de pensamiento, diálogo de saberes con los mayores y con las Autoridades Indígenas del Resguardo; hay temas que permiten la intervención de la comunidad, pero, todo el conocimiento se centra a un aula de clases.

La malla curricular de grado tercero plantea abordar varios contenidos, competencias y derechos básicos de aprendizaje relacionados con Educación Propia, sin embargo, en su mayoría no están anotados en los cuadernos de los estudiantes, solo se encuentran escritos sobre Cabildo Estudiantil, Autonomía Indígena y Cabildo Indígena.

En las clases las evaluaciones se realizaron mediante talleres, preguntas abiertas y cuestionario de falso o verdadero. Hay cierta correspondencia con el PET dado que estas formas de evaluación están estipuladas en el PET, aunque en este último documento establecen otras formas como: trabajo de campo y actividades prácticas, situaciones problemáticas, solución de problemas, minga de pensamiento, entre otras.

Según la malla curricular dentro de la evaluación se incluye una recuperación. Se observó que la docente se remite a dar una nota de lo evaluado y cuando se lleva a cabo la recuperación consiste en corregir la misma evaluación, sin haber identificado las falencias en el diseño de esta.

Respecto a lo establecido por la malla curricular la evaluación se hace desde tres aspectos cognitivo, procedimental y actitudinal. En las formas de evaluación realizadas se encuentra solo el aspecto cognitivo, no se observó evaluación alusiva a los conocimientos procedimental y actitudinales que aparecen en la malla, tales como el diseño de mapas conceptuales; no hubo participación activa ni se utilizaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

A continuación, se muestra una tabla sobre la correspondencia de los lineamientos del PET y las mallas curriculares con la observación realizada en clase junto con lo consignado en los cuadernos de los estudiantes de grado tercero. Ver tabla número 5.

Tabla 5 Correspondencia lineamientos del PET y observación de clases – cuadernos de los estudiantes de grado tercero

Criterio	PET	Observación – cuadernos	Correspondencia
Contenidos	En la parte académica se enuncia que se tendrá en cuenta las bases conceptuales, pilares, principios, fundamentos, saberes, ejes de la política, alimentación espiritual y material de la comunidad indígena de los Pastos.	Democracia, gobierno escolar consejo estudiantil, representantes del colegio, Cabildo Estudiantil y funciones, Cabildo Indígena, ramas del poder, organización territorial, autonomía Indígena, derechos y deberes.	En el PET se establece que la parte académica tendrá en cuenta lo alusivo a la comunidad indígena de los Pastos. Sin embargo, en las observaciones y cuadernos estos temas son poco abordados y de manera corta
Metodología	Pedagógico social - cognitivo Se enfoca en construir el aprendizaje de manera colaborativa y cooperativa dando resolución a los problemas del contexto.	Ejemplos de la cotidianidad, explicación verbal, cuadro comparativo, transcripción de copias, dictado, diccionario e imágenes.	En el PET establece que la metodología busca el aprendizaje colaborativo y que se dé solución a las dificultades del contexto. Las clases se desarrollaron a través del trabajo individual y no se abordaron las soluciones de problemas.
Escenarios de aprendizaje	La chagra, la minga, el fogón, la guangua, los recorridos, los calendarios, la autoridad, la fiesta, la música, la labranza de la tierra y el equilibrio de la naturaleza.	Aula	En el PET se plantean diversos espacios para adquirir el aprendizaje, no obstante, las clases se llevaron a cabo solo en el aula.
Recursos humanos	Comunidad educativa, cabildo estudiantil, líderes, Autoridades Indígenas Y mayores.	Docente	Según el PET, en el proceso educativo participarían el docente y miembros de la comunidad, pero el docente fue el único que impartió conocimiento.
Material didáctico propio	Diseño de cartillas y material didáctico acorde a la cosmovisión de los indígenas Pastos	Kucho chagra mullo, espacio donde se encuentran objetos alusivos a la cultura Pasto	En las clases observadas no se utilizó material didáctico propio, ni uso del kucho chagra mullo.
Evaluación	Evaluaciones escritas y orales, talleres, exposiciones, participación en clase, trabajo de campo y actividades prácticas, mapas conceptuales, memofichas, situaciones problemáticas, trabajo manual, conversatorios, minga de pensamiento, cuestionarios falso – verdadero y opción múltiple, debates, ejercicios, evaluación diagnóstica, cuadro comparativo, ordenador gráfico e investigación,	Talleres, preguntas abiertas y cuestionario de falso o verdadero.	Hay una correspondencia media ya que durante las clases observadas se desarrollaron algunas de las formas de evaluación planteadas en el PET.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de: IESLY, (2018) y este trabajo de grado.

3.3.4 Valoración de la Educación Propia por parte de comunidad educativa.

El enfoque filosófico de la Institución está encaminado a la revitalización de su cultura indígena Pasto, al respecto una líder indígena del resguardo considera que "hay muchos profesores que no están comprometidos con esto, ya que no hay cumplimiento de lo establecido en la ley 804 de 1995 en cuanto al desarrollo de planes educativos propios" según un mayor indígena apenas este año se está iniciando con un proyecto de liderazgo comunitario a cargo de algunos docentes de la institución que pretende apostar a la "pervivencia de lo nuestro".

Dentro de los objetivos de la institución se establece que se desarrollará una Educación Indígena Propia. Por un lado, la docente de ciencias sociales expresa que esta educación "sumerge lo nuestro, viene de las tradiciones, de los usos y costumbres propios que existen pero que se están olvidando y por ello hay que fortalecer" de ahí que se busca inculcar en los estudiantes conocimientos relacionados con la cultura Pasto. Además, manifiesta que esta no es solamente educar a los niños, sino que incluye a la comunidad y al Cabildo Mayor, por lo tanto, este año se está iniciado con un proyecto de liderazgo comunitario en el que se abordaran temas de Autoridad y Gobierno Propio.

Para los mayores indígenas, en la institución educativa, la Educación Propia empieza a impartirse en las aulas de clase cuando se dan los nombramientos de docentes indígenas en el 2016, momento en que los etnoeducadores fueron avalados por la comunidad y la corporación indígena en cabeza del gobernador de ese periodo el taita Jaime Yépez. Sin embargo, consideran que la Educación Propia va más allá de encerrarse en el aula, según un mayor del resguardo "la base de esta somos los mayores, por el conocimiento que tenemos y la práctica que hacemos de nuestros usos y costumbres, el proceso de esta se da desde el fogón, cuando la familia se reunía a conversar y aprender". Otro mayor indígena expresa que la Educación Propia "incluye la educación que nos brindaron nuestros padres, ahora nuestros hijos se educan a través de nuestras costumbres del trabajo, junto a nosotros van aprendiendo a desarrollar el conocimiento y el trabajo de la chagra".

Por otro lado, los líderes indígenas entrevistados aluden a que la Educación Propia está relacionada con lo indígena que incluye la Autoridad Propia, Derecho Mayor, Legislación Indígena, Usos y Costumbres, palabras autónomas que nos enseñan nuestros abuelos; y además considera que esta se lleva en el día a día en los hogares.

De lo anterior se puede inferir que para docentes, mayores y líderes indígenas la Educación Propia está más allá del aula y tiene en cuenta los usos y costumbres de los mayores. Además, la docente y principalmente los líderes tienen en cuenta la Autoridad Propia y la Legislación Indígena.

Para implementar la Educación Propia el PET (2018) se propuso:

- a) Formular un programa para docentes dentro del cual se inicie por la investigación y el diseño de material didáctico según la Cosmovisión de los Pastos; en cuanto a esto en el Centro Educativo solo se ha hecho un espacio denominado Kucho Chagra Mullo el cual tiene objetos alusivos a la cultura Pasto como los bastones de mando.
- b) Elaborar un currículo propio; a esto la institución le ha dado cumplimiento, ya que ha elaborado una malla curricular en la que articula estándares y DBA planteados por MEN y temas referentes a cultura Pasto, aunque es de mencionar que es poco el espacio dedicado a temas de Educación Propia.
- c) Estructurar una organización directiva para la coordinación de mingas de pensamiento y dialogo de saberes entre la comunidad educativa y Autoridades Indígenas para atender asuntos educativos.

Según la docente y los líderes entrevistados si se están realizando estos encuentros y los temas que se han tratado últimamente han sido la poca participación que los docentes le están dando al Cabildo Mayor en el proceso educativo y la importancia de capacitar sobre Autoridad Propia a la comunidad en general.

Si bien en la institución se estableció la Educación Indígena Propia con el PET, el primer intento se tuvo con la implementación del Cabildo Estudiantil hace 18 años ya que según el mayor de la comunidad esto se hizo “para que los niños vayan sabiendo que es un Cabildo Mayor porque hubo una época en la que se desconocía a la autoridad, es la oportunidad para que a los niños se les indique que hay una Autoridad y que un día esa niñez llegara a formar parte de esta, ellos serán los que nos gobernarán”.

El proceso de Educación Propia en la institución educativa de acuerdo a los mayores del resguardo apenas está iniciando, expresan que se han realizado mingas de pensamiento, asambleas comunitarias en las que se ha exigido a los profesores que efectuaran el compromiso que adquirieron cuando se les nombró como docentes indígenas que es impartir una Educación Propia “lo cual se está incumpliendo, ya que no se da una participación por parte de docentes y de estudiantes en eventos como el Inti Raymi, Kolla Raymi, la cruz del sur, en mingas de pensamiento propiamente que se hace en las carreteras, la institución no está aportando”.

La docente de ciencias sociales considera que el proceso de Educación Propia dentro de las aulas tuvo sus inicios en el 2016, después de los nombramientos a docentes indígenas. Ella manifiesta que “por ley, y para algunos docentes por obligación se empezó a trabajar la educación propia” para ello se comenzó la construcción del PET en el 2017, también considera que la comunidad le ha dado poca importancia ya que no existe una fuerte trayectoria y liderazgo en Educación Indígena Propia. Además, expresa que la Identidad Indígena para algunos se remite a intereses y beneficios particulares, como cuando se brinda ayudas para obtener territorios o ser parte del programa de familias en acción.

La docente manifestó que debido a la poca participación de padres de familias en lo concerniente a Educación Propia es importante llevar a cabo el proyecto de liderazgo comunitario para empezar a generar y construir conocimientos propios.

Para los líderes indígenas el proceso de Educación Propia en la institución del Resguardo apenas se está implementando con el desarrollo del PET, con el inicio de proyectos en la Casa Mayor en los que se busca orientar a padres de familia, a niños, docentes y comunidad en general sobre temas propios del Resguardo. Es de mencionar que una líder de la comunidad expresó que “el gobierno no ha dado las garantías ni nosotros localmente no nos hemos preocupado por impartir una Educación Propia”, esto se evidencia en la escasa participación que tiene la comunidad en cuanto a actividades de Educación Propia, y en el desconocimiento de lo que significa por parte de los estudiantes y padres de familia.

Los mayores manifiestan que están de acuerdo con que se imparte una Educación Propia en la institución educativa y que esta no debería encerrarse en el aula, según sus palabras es

importante abordarse para que no se pierda “nuestros usos, nuestras costumbres, nuestras palabras autónomas y el respeto a los mayores por parte de la niñez”; ellos hacen énfasis en el rescate de Usos y Costumbres como el respeto hacia ellos. Por su parte, los líderes indígenas están de acuerdo que se dé una Educación Propia, pero, se centran en la Autoridad Propia porque manifiestan que la Autonomía se está perdiendo, “desde niño hay que respetar como han vivido nuestros mayores, los niños de ahora desconocen lo que es la Autoridad y la Legislación Propia de nuestro Resguardo”; consideran importante que estos temas se inculquen en los niños porque es la base para la formación de los futuros gobernadores.

Los padres de familia manifiestan desconocer lo que es Educación Propia, al preguntarles por Educación Indígena expresaron que esta es importante para que los niños sepan lo que es ser indígena, “lo que es lo nuestro como Usos y Costumbres”, además consideran bueno reconocer lo de antes como las palabras de las abuelas las cuales se están perdiendo hasta en el saludo. Es de anotar que algunos padres de familia expresan ser indígenas por los beneficios que esto conlleva como ser parte de proyectos de territorios y de familias en acción.

El PET se propuso fortalecer la cultura del pueblo Pasto a través de un proceso de Educación Propia que incluye a las Autoridades Indígenas, mayores, padres de familia, sabedores espirituales y la comunidad en general en la realización de actividades, como: el trabajo mingado, el dialogo de saberes y los conversatorios. Según estudiantes, padres de familia, líderes y mayores no se ha logrado la mayor participación e integración de la comunidad educativa en la educación propia; los padres de familia manifiestan haber asistido solo a reuniones de tipo académico como entrega de boletines y para la realización de un festival en el que se reunieron fondos para la construcción del salón de actos. De acuerdo con líderes y mayores, la relación que han establecido con estudiantes ha sido solo para la posesión del Cabildo Estudiantil.

La creación y posesión del Cabildo Estudiantil, es un evento llevado a cabo por la Institución Educativa San Lorenzo y sus sedes, en donde docentes invitan al Cabildo Mayor para que sus miembros den posesión y juramento de cada cargo al cabildo estudiantil. En este acto el bastón de mando es el principal elemento para poderse posesionar, el Cabildo Mayor abre la sección y llama al Cabildo a menor que se va a posesionar y le da la autoridad de ejercer en la institución. Según un mayor del Resguardo el Cabildo Estudiantil es indispensable “para que

nuestros guaguas respeten al cabildo mayor y que así mismo vayan aprendiendo como se está conformando nuestro Gobierno Propio”.

La institución educativa San Lorenzo pretende que los estudiantes sean líderes, autónomos, defensores de lo suyo. Esto es difícil verlo en el Cabildo Estudiantil, ya que los líderes consideran que a los estudiantes se les nombra para ejercer un cargo, pero no lo desempeñan en los centros educativos, así no se les enseñan a ser verdaderos líderes.

La institución se rige por el método pedagógico social - cognitivo el cual establece construir conocimiento a través del trabajo cooperativo. Sin embargo, los estudiantes y padres de familia manifiestan que las temáticas se abordan mediante dictados, transcripción de copias y explicaciones verbales, dejando de lado el trabajo colaborativo.

Según la malla curricular de ciencias sociales es importante abordar: la experiencia inmediata, el aprendizaje cooperativo, la investigación, la enseñanza problematizadora y el método expositivo regulado por parte del docente. Los estudiantes y padres de familia expresan que las clases se realizan a través de explicaciones verbales que se remiten al aula de clases, los trabajos son individuales acerca de preguntas que se encuentran en las guías, copias entregadas y no se acercan a la enseñanza problematizadora.

De acuerdo con el PET teniendo en cuenta la pedagogía de las comunidades indígenas se llevará a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje en donde además del aula se cuente con escenarios como: la chagra, la minga, el fogón, la guangua, los recorridos, los calendarios, la autoridad, la fiesta, la música, la labranza de la tierra y el equilibrio de la naturaleza. De forma similar en la malla curricular plantea que las clases se abordarán en diferentes escenarios, pero según estudiantes, padres de familia, líderes y mayores las clases son desarrolladas en el aula y por la docente.

En la malla curricular de ciencias sociales se estipula que los canales de participación son: la minga, la fiesta, la prestada de brazo, las visitas familiares, reuniones comunitarias y Cabildo Estudiantil. En cuanto esto los estudiantes manifestaron que se hace una participación bailando en la fiesta de Inti Raymi pero desconoce su significado. Otra actividad que si se lleva a cabo es la

posesión del Cabildo Estudiantil, esto según lo señalado por la docente, estudiantes, padres de familia, mayores y líderes del Resguardo.

Un líder de la comunidad indicó que se está pensando en la posibilidad de que líderes y mayores construyan conocimiento con los estudiantes a través de mingas de pensamiento, Esto se pretende hacer este año y para ello se está trabajando en una investigación con los mayores sobre temas propios del Resguardo, para en un futuro darlos a conocer a los niños.

Una líder de la comunidad indígena expresa que los líderes, ex gobernadores, un mayor pueden dar clase de Educación Propia ya que están preparados para brindar conocimiento porque lo vivencia día a día. Esto apenas se está pensando y para ello se van a iniciar en la Casa Mayor capacitaciones que van orientar a padres de familia, mayores, líderes, niños y comunidad en general.

La docente de ciencias sociales señaló que sería interesante buscar espacios para que los abuelitos narren las luchas indígenas, los Usos y Costumbres de la comunidad. También expuso que se está empezando a crear lugares para llevar a cabo la educación propia, como el proyecto de liderazgo comunitario que permite la participación de docentes, mayores, líderes, niños, padres de familia y comunidad en general para realizar capacitaciones sobre Autoridad Propia y Gobierno Propio en el Resguardo.

Según el PET el docente tiene que adecuar los conocimientos al contexto global y luego contexto local de la comunidad indígena. En las entrevistas realizadas, se evidencia que los estudiantes recuerdan bastantes temáticas alusivas a temas generales como el clima, relieve, mapamundi, océanos, mapas de Colombia entre otros. Contrario a lo que pasa con temáticas de Educación Propia donde solo se mencionan el inti raymi y el Cabildo Estudiantil. La docente manifiesta que el plan de estudios que exige el MEN no deja espacio para dar Educación Propia, por ello se ve en la tarea de tratar de articular y abordar lo propio en las temáticas generales. Considera que es necesario que se busque o se creen otros espacios para bordar lo propio ya que la escuela no es el único lugar para gestar conocimiento.

En la malla curricular de grado tercero se plantea criterios de evaluación que tienen en cuenta el aspecto cognitivo, procedimental y actitudinal que se desea lograr en los estudiantes. Sin

embargo, la Educación Propia no se estipula en los criterios de evaluación. Aunque en el PET se menciona una forma propia de evaluar como los es la minga de pensamiento, esta no se lleva a cabo, por ello estudiantes y padres de familia señalaron desconocimiento de aplicación de evaluaciones propias, y expresaron que cuando se evalúa un tema de Educación Propia se lleva cabo a través de la evaluación oral o escrita.

Los padres de familia, líderes y mayores comentaron algunas ideas de como consideran que se debería llevar a cabo la Educación Propia en las ciencias sociales. Por un lado, los padres de familia dijeron que es importante que a sus hijos se les aborde temáticas como lo relacionado con el ser indígena y el territorio; estos temas deben abordarse por los mayores mediante charlas con líderes indígenas, padres de familia y, además, capacitaciones por parte de los docentes. Se debería evaluar a través de la participación con preguntas al finalizar las actividades planteadas. Por otro lado, los mayores consideran que dentro de la Educación Propia se deben abordar temáticas como: Derecho Propio, nuestros destinos, la Justicia, el bastón (juete), las varas de mando de cada integrante de la corporación, nuestra Autonomía, rescatar nuestras palabras y “el valorar de nuestra Madre Tierra, ya que esta nos brinda la alimentación, la salud, la educación, la vestimenta”. Expresaron que para desarrollar estas temáticas hay que salir del aula, haciéndolos participes los niños de Usos y Costumbres, llevándolos a posesiones de terrenos, a la corporación cuando se incumple el reglamento propio de la comunidad y a reuniones de asambleas comunitarias para que sepan los actos de abrir y cerrar sección; para que los estudiantes valoren la tierra “hay que enseñarles que las parcelas (terrenos) que uno tiene hay que sembrarlas sin hacer uso de químicos ya que se envenenan, por ello hay que utilizar abonos orgánicos porque la tierra la estamos enfermando con lo que nos traen de afuera”. La enseñanza de la Educación Propia según los mayores, habría que hacerla práctica porque es mejor que lo conceptual; manifiestan, por ejemplo: “enseñar al niño la mata cultivada con abono orgánico es mejor que la observé a que lo apunté en el cuaderno”. Sumado a ello, los mayores consideran importante abordar charlas alrededor de la tulpa (fogón) sobre mitos, cuento, leyendas para recuperar los Usos y Costumbres y que es importante que se dé espacio a los líderes y mayores en las aulas de clase ya que hay docentes que no tienen claridad de temáticas relacionadas con lo propio.

Para evaluar estas temáticas, los mayores proponen hacer preguntas relacionadas con lo que observan, pero teniendo en cuenta lo que a ellos les llamo la atención o fue de su interés, luego hacer aclaraciones para tejer conocimiento.

Finalmente, los líderes indígenas expresaron que es importante que en el área de ciencias sociales se inculquen temas como: el Respeto a los Mayores, el Saludo A las Autoridades, el Cabildo Indígena y sus Funciones, la Cosmovisión, los Símbolos, las Fiestas Cómicas, el Territorio, Usos y Costumbres, Legislación Especial, Autoridad Propia, Justicia Propia, Autonomía de la Chagra, Alimentación Propia. Consideran que “con estos conocimientos uno se siente realmente indígena”.

Para abordar temas proponen: basarse en los conocimientos de los mayores realizando mingas de pensamiento; hacer cosas prácticas como capacitaciones con los estudiantes y las Autoridades Indígenas, diseñar una cartilla y folletos con temas propios de la comunidad, también hacer dialogo de saberes donde se cuente con la participación de las Autoridades Indígenas y de los mayores ya que son la sabiduría del Resguardo. Para la temática alusiva al Territorio consideran necesario que a los estudiantes se los lleve hacer un recorrido por este, se les enseñe sus límites, lo que produce el clima y los problemas que hay.

La evaluación debería tener en cuenta el comportamiento del estudiante con el otro, la asistencia y participación a las asambleas comunitarias, además, al finalizar las mingas de pensamiento, diálogos de saberes deberían realizar preguntas sobre dudas generadas y hacer un escrito de las actividades llevadas a cabo para luego socializar con sus compañeros.

CONCLUSIONES

- La Institución Educativa San Lorenzo, ubicada en el resguardo de Yaramal, plantea enseñar las ciencias sociales a partir de los lineamientos del Proyecto Educativo Territorial que tiene como base la Educación Indígena Propia. Esta educación es entendida en el PET como un proceso integral comunitario de los pueblos indígenas, cuyo propósito es la investigación y fortalecimiento de la Identidad Cultural, Territorialidad y la Autonomía, que se concretan en el Plan de Vida, suscitado por los sabedores espirituales, la familia, los mayores y la comunidad en general. Los mayores, la docente y los líderes asocian la Educación Indígena Propia con la enseñanza de los Usos y Costumbres de la comunidad indígena. Sin embargo, docente y líderes le suman los procesos organizativos por lo que hacen énfasis en la Autoridad y Gobierno Propio. De lo anterior, se puede decir que hay dos perspectivas para entender la Educación Indígena Propia, una enfocada en la parte cultural y otra asociada a los procesos organizativos y Autoridad.
- La aplicación de la Educación Propia en la enseñanza de las ciencias sociales es compleja debido a que en la práctica también se tiene en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional no lo establecido con la normativa de etnoeducación sino con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Derechos Básicos de Aprendizaje que predominan en la malla curricular de ciencias sociales de grado tercero. Es por ello que se observa, por un lado, poca correspondencia entre el enfoque pedagógico cognitivo social propuesto en el PET y, por otro lado, lo que se observa en el desarrollo de las clases y lo consignado en los cuadernos de los niños en los que se evidencia una enseñanza basada en proporcionar información por parte de la docente.
- Debido a lo anterior, se presenta una mezcla entre la Educación Propia y la educación oficial, en la que predomina lo establecido por el MEN y no por la comunidad educativa. Es así que en la malla curricular de ciencias sociales de grado tercero se encontró que los temas alusivos a Educación Propia no superan el 5.5% de los temas y las metodologías se remiten a explicación verbal, ejemplificación con la cotidianidad, transcribir guías de manera literal al cuaderno dejando de lado las propuestas del PET articuladas a la Cultura y Autoridad de los Pastos. La evaluación se remite a formas de calificación orales y escritas dejando de lado otras formas planteadas en el PET. Además, es de mencionar que en las clases no se da espacios para la participación de padres de familia, líderes y mayores.

Bibliografía

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba Javier Zúñiga, R., & Zúñiga, J. (2006). *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I*. Universidad ARCIS.
<http://online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/LecturasU6/Aravena-et-al-Investigacion-educativa-I-2006.pdf>
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 85-110.
<https://www.redalyc.org/pdf/105/10532623004.pdf>
- Benavides, E., Chilama, G., & Yepez, M. (2018). *Mallas curriculares Ciencias Sociales*. Ipiales .
- Cabrera Otálora, M. I., Nieto Gómez, L. E., & Giraldo Díaz, R. (2018). *Capítulo 1: Educaciones propias y etnoeducación en Colombia*. Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia, 11 - 40. <https://doi.org/10.22490/9789586516495.01>
- Calero García, B. (2012). Proyecto educativo comunitario como una alternativa de supervivencia y resistencia: el caso de la comunidad indígena Nasa de Toribio en Colombia. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX (9), 119-133.
<https://doi.org/10.22490/9789586516495.01>
- Castillo, E., & Rojas, A. (2005). Educar a los otros. Estado políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca.
- Cervantes Atía, Viviana; Ochoa Ruiz, Josefina; Olivares Leal, Amado; Peralta Miranda, Pablo. (2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXV (3).
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28060161006/28060161006.pdf>
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los pueblos Indígenas - CONTCEPI (2013). *"PERFIL DEL SISTEMA EDUCATIVO INDIGENA PROPIO"*. Bogotá, Colombia: CONTCEPI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2004). *Programa de educación bilingüe e intercultural, PEBI ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. (1.ª ed.). Fuego Azul.
- Figueroa-Iberico, A.M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. (2.a ed., Vol. 1). Universidad pedagógica Nacional.

Institución Educativa San Lorenzo de Yaramal (2018). *Proyecto Educativo Territorial*. Ipiales.

Ministerio de Educacion Nacional. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994.
Colombia .

Ministerio de Educacion Nacional. (10 de Julio de 1978). DECRETO NUMERO 1142 DE 1978.
Colombia .

Ministerio de Educacion Nacional. (18 de mayo de 1995). DECRETO 804 DE 1995. Colombia .

Molina Bedoya, V. A., & Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis*, 13(38), 149-172. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200008>

Mora Madera J., & Sánchez Arroyave, L. (2017). Estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos etnoeducativos afrocolombianos desde la escuela. *Assensus*, 2(3), 78-98. <https://doi.org/10.21897/assensus.1331>

Niño, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Ediciones de la U .

Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>

Ramírez, E., & Torres, A. (2012). “Fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 65-89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268429.pdf>