

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Piamonte Cruz, M. (2026). La investigación en didáctica de las ciencias sociales para la visibilización del saber y las prácticas docentes de etnoeducadores en el suroccidente colombiano. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Horizontes educativos en ciencias, diversidad, sociedad y tecnología* (pp. 188-207). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765337.12>

Capítulo 12.

La investigación en didáctica de las ciencias sociales para la visibilización del saber y las prácticas docentes de etnoeducadores en el suroccidente colombiano¹

Marcela Piamonte Cruz*

¹ Capítulo derivado de la tesis doctoral titulada “Saberes y prácticas docentes de etnoeducadores y etnoeducadoras en el suroccidente colombiano: diálogo y posibilidades con la Didáctica de las Ciencias Sociales” presentada en la Universidad Tecnológica de Pereira. Fecha de inicio: febrero de 2023.

* Magíster en Historia, profesora asociada, Departamento de Estudios Interculturales, Grupo de Investigación en Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Correo electrónico: mpiamonte@unicauca.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9393-052X>

Introducción

El trabajo presenta una reflexión acerca de la manera en que la formación doctoral puede abordar los desafíos actuales en educación, como la diversidad cultural, específicamente en el ámbito de la implementación del derecho a la etnoeducación para comunidades étnicas del país y la formación de maestros etnoeducadores. A partir del proceso de formación e investigación doctoral en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, surge la posibilidad de vincular este campo con la necesidad de indagar los saberes docentes y prácticas de enseñanza de etnoeducadoras y etnoeducadores en contextos de diversidad étnica y/o sociocultural, como referente para el fortalecimiento de su formación inicial en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS). A continuación, se expondrán los aspectos centrales de la problematización, referentes conceptuales y antecedentes que orientan esta investigación.

En una trayectoria de 30 años formando etnoeducadoras y etnoeducadores, con diversas identidades étnicas y procedencias territoriales², el Programa de Licenciatura en Etnoeducación³ (PLE) ha sido objeto de cuatro reformas curriculares sustanciales, en las cuales se ha dado cada vez mayor peso a los componentes de conocimiento pedagógico y didáctico, lo que ha exigido incorporar perspectivas teóricas y conceptuales acerca de la enseñanza y el aprendizaje en diálogo con la etnoeducación por áreas de conocimiento, entre ellas, las Ciencias Sociales que toma el nombre de *Culturas, memorias y territorios* (CMT) en el modelo curricular del PLE.

Es en este contexto de formación de maestros y maestras que emerge la propuesta de investigación doctoral a partir de la problematización de los siguientes aspectos en el Programa de Licenciatura en Etnoeducación (PLE): 1) la relación entre la formación en didácticas para la enseñanza de las culturas, las memorias y los territorios y la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) desde una perspectiva crítica y aún no abordada en y para la formación de etnoeducadores; 2) la vinculación del programa con el ejercicio docente de los egresados y egresadas como referente para la reflexión acerca del impacto y pertinencia de la formación ofrecida, específicamente en lo referido a la enseñanza de los saberes y ciencias sociales; y 3) la diversidad de saberes sociales

² Inicialmente el PLE atendió las necesidades de formación profesional de los y las docentes de los pueblos indígenas Nasa, Misak y Yanacona, principalmente, pero con el paso de los años este enfoque se fue ampliando hacia las comunidades afrocolombianas, negras y campesinas. Esto relacionado con la presencia regional del PLE, siendo este el primer programa de formación superior de la Universidad del Cauca en implementarse por fuera de los claustros y de la ciudad de Popayán.

³ El Programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca (Colombia) fue creado en 1994. Este programa de formación inicial de maestras y maestros para atender a la diversidad étnica y cultural, es producto de la reforma educativa agenciada por el movimiento social étnico en Colombia, que logró incorporar, en el ámbito de las políticas educativas públicas, el problema de la educación para grupos étnicos (Castillo et al., 2005).

y prácticas para su enseñanza presentes en los distintos contextos étnicos y socioculturales en los que se desempeñan los etnoeducadores y su relación con la formación inicial y el campo de la DCS.

En las reformas curriculares implementadas en el PLE se evidencia una ausencia o vacío en la formación, al no desplegarse, de manera reflexiva y fundamentada, una perspectiva didáctica (general y específica) que, en el marco de las finalidades y perfil de egreso del programa, aporte un fundamento coherente y sólido como referente para las decisiones didácticas que, de hecho, toman las y los etnoeducadores al momento de implementar la enseñanza, específicamente en el área de Ciencias Sociales a partir de los *saberes sociales (etnoeducativos)*. Es en relación con esta área de conocimiento que se evidencian vacíos ya que el plan de estudios contempla una formación en historia o la historicidad de la etnoeducación, la escuela, el colonialismo y los saberes escolares, por un lado, y la formación en “didácticas para la enseñanza de las culturas, las memorias y los territorios” (Departamento de Estudios Interculturales [DEI], 2017), por otro; pero no hace parte de sus planteamientos una postura para la formación didáctica, fundamentada epistémica, teórica y metodológicamente. En síntesis, enseñamos historia y enseñamos a enseñar los saberes sociales de diversas culturas, memorias y territorios para ser articulados en una práctica crítica y reflexiva con la enseñanza de las Ciencias Sociales (CCSS), pero no se forma en el campo de las DCS, a pesar de que corrientes actuales en este campo se sustentan en propósitos, metodologías y principios epistemológicos que son coincidentes y coherentes con los planteamientos de la etnoeducación, tales como: la formación para el desarrollo del pensamiento crítico y social, la formación para una ciudadanía crítica, la educación para la justicia social y educación para la memoria histórica, entre otros. Ante lo cual emerge la pregunta: ¿será posible vincular, de manera reflexiva, crítica y propositiva, el campo de la DCS en la formación de las y los etnoeducadores? La respuesta es positiva, siempre y cuando se investigue, de manera colaborativa y vinculante, entre quienes implementan la etnoeducación y quienes formamos a los etnoeducadores.

La intención de vincular, a través de la investigación, las experiencias y saberes de egresados y egresadas responde también a la necesidad de pensar y actualizar el programa de formación en función de las transformaciones que, en lo corrido de este siglo, se han operado en las formas de concebir e implementar la etnoeducación en los diversos y distintos contextos sociales y culturales, lo cual incide en la práctica educativa de las y los etnoeducadores. Estas transformaciones se refieren al avance, en la política pública educativa de este siglo (Decreto 2406 de 2007, Decreto 2500 de 2010, Decreto 1952 de 2014, Decreto 1811 de 2017, Decreto 1345 de 2023 y Decreto 481 de 2025), en el

reconocimiento de la autonomía y autodeterminación para la administración y control del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), otorgando mayor injerencia y autonomía a las organizaciones y comunidades étnicas, específicamente a los Pueblos Originarios, en el proceso educativo en sus territorios y, en consecuencia, al etnoeducador. Sin embargo, con respecto a la implementación del derecho a la etnoeducación para otros grupos étnicos (afrodescendientes, raizales, palenqueros y gitanos) y grupos socioculturales, como la población campesina, la situación es distinta, en tanto los procesos y proyectos educativos que vienen agenciando en perspectiva etnoeducativa, deben enfrentarse a las políticas de estandarización y evaluación implementadas en el sistema educativo oficial. Por consiguiente, la práctica docente de las y los etnoeducadores, en estas circunstancias, va a contra pelo y abriéndose camino en oposición a la política educativa oficial. Así mismo, también están constituyéndose propuestas de implementación de la etnoeducación en el ámbito de las instituciones educativas urbanas, como espacio y territorio escolar en el cual converge la diversidad y la diferencia étnica y sociocultural. Es así como, son múltiples los escenarios de implementación de la etnoeducación y se hace pertinente indagar cómo las prácticas de enseñanza y los saberes sociales que les dan contenido responden a esta multiplicidad y, a la vez, conocer y comprender la reflexión y saber del etnoeducador acerca de su práctica en estas circunstancias, con respecto a la enseñanza de las CCSS y lo que de esto se deba tener en cuenta para la reflexión y transformación en la ruta formativa del PLE.

Referente conceptual: Etnoeducación, saberes y prácticas docentes

Las prácticas de enseñanza de los saberes sociales implementadas por las y los etnoeducadores, comprometen unas formas y finalidades del *quehacer etnoeducativo*, que es fundamental conocer y comprender para el fortalecimiento y mejoramiento del proceso de formación inicial en el campo, ya que este saber revela tanto problemas como potencialidades que pueden darse en la práctica etnoeducativa y hacia los cuales debe direccionarse la formación e investigación, haciendo eco de lo que los estudios en el campo de la DCS muestran acerca de que “la reflexión sobre las prácticas de enseñanza es un aspecto relevante en el proceso de construcción de las propuestas didácticas ... y en el proceso de formación” (González et al., 2020, p. 29). Además de la diversidad epistémica que pueda evidenciarse en las prácticas de enseñanza de los etnoeducadores

(as), la investigación centra la atención en la reflexión y palabra de estos maestros al preguntarse por el saber que sustenta su quehacer didáctico en la enseñanza de los saberes y CCSS, con el fin de identificar posibles acciones de cambio y mejora en la formación impartida por el PLE; ya que, como lo plantean Palacios, et al. (2022), en un estudio sobre las percepciones de profesores colombianos acerca de la DCS, indagar en las percepciones sobre la vida escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los maestros y maestras, permite visibilizar sus conocimientos y experiencias para el análisis y la reflexión acerca de oportunidades de mejora en la educación.

La aproximación conceptual a los tres ejes que configuran el proyecto de investigación: saber docente de los etnoeducadores, prácticas de enseñanza y saberes sociales vinculados a la enseñanza de las CCSS, tiene el propósito de fortalecer la formación de etnoeducadores (as) a través de la vinculación del campo de la Didáctica en Ciencias Sociales. El vínculo entre la DCS y la etnoeducación es una relación poco común a razón de que enlaza dos perspectivas distintas acerca de la enseñanza del conocimiento social en el ámbito escolar: por un lado, la DCS aborda la enseñanza y problematización de la didáctica específica en relación con las disciplinas de referencia propias de las CCSS; mientras que, de manera inversa, en el campo de la etnoeducación se propende por la interdisciplinariedad en la formación y enseñanza desde una perspectiva de la didáctica general que podría interpretarse como “integradora”, aludiendo a la *enseñabilidad* de los saberes escolares en general “en cuanto explora los múltiples enfoques teóricos que proponen explicar procesos de acercamiento a las distintas áreas del conocimiento, en relación con las diferentes tradiciones culturales de comunidades como la indígena y la afrocolombiana” (DEI, 2017, p. 45), sin abordar las especificidades epistémicas y didácticas para la enseñanza de los conceptos propios del conocimiento social.

La etnoeducación se fundamenta en un saber pedagógico que, al igual que en el campo de la DCS, controvierte y se opone a “quien *cree* que para enseñar cualquier cosa basta con aplicar sobre ella un *diseño instruccional* y, en otros casos, ... a quien *cree* que para enseñar cualquier cosa basta con el conocimiento concreto de la ciencia específica de que se trate” (González, 2010, p. 4), es decir, comparten la perspectiva de que la enseñanza requiere de una formación y fundamentación ontológica y epistemológica en relación con la naturaleza del conocimiento que configura el saber escolar, en este caso, el de las Ciencias Sociales. Sin embargo, para la etnoeducación, el saber escolar y la enseñanza, abarcan, no solo el conocimiento de las disciplinas de referencia, sino también los saberes sociales y propios de las cosmovisiones de los pueblos originarios y grupos étnicos reconocidos en el país. Por otra parte, podría afirmarse que, si bien la enseñanza de los saberes sociales en perspectiva etnoeducativa no se centra en los

conocimientos de las disciplinas sociales, sí se interesa por abordar los problemas sociales y la comprensión crítica de la realidad social como una de las finalidades de la enseñanza, especialmente en lo referido al reconocimiento, valoración y dignificación de la diversidad y diferencia étnica y la no reproducción de lógicas raciales y racistas en el proceso educativo; por lo tanto,

la etnoeducación surge entonces como un planteamiento central para enfrentar, en el terreno educativo, los principios constitucionales referidos a la naturaleza multicultural de la nación colombiana. Es así como las experiencias acumuladas en el campo de la educación indígena, y la educación afrocolombiana fundamentalmente, encuentran en el marco de política educativa un escenario para la puesta en práctica de la interculturalidad, como principio central de esta política que asume la posibilidad de educar de acuerdo con las culturas locales (indígenas y afrocolombianas), y en diálogo con la cultura global. Se requiere entonces un nuevo tipo de maestro, capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar. (Castillo et al., 2005, p. 42)

En este marco jurídico y político emerge la *etnoeducación universitaria* (Castillo, 2009) con el propósito de formar maestros y maestras para desempeñarse en la enseñanza de todas las áreas fundamentales en el nivel de la básica primaria (Ley General de Educación, 1994) y asume los retos y desafíos de: fortalecer y dignificar en y para la enseñanza esas formas de conocer y conocimiento propios; desarrollar los procesos de pensamiento y conocimiento disciplinar escolarizado o saberes escolares, en el marco de la sociedad global; y la formación de pensamiento crítico en relación con los problemas sociales. Por consiguiente, aunque no es una enseñanza específica disciplinariamente, sí requiere de una fundamentación didáctica para la formación de un pensamiento crítico y social.

En síntesis, la relación que se propone entre estos dos campos de saber e investigación, lejos de pretender encontrar la regularidad de un método o unos contenidos, busca evidenciar la pluralidad epistémica, de saberes, y metodológica, que están comprometidas en las prácticas de enseñanza de los etnoeducadores, propósito que tensiona y problematiza la relación etnoeducación – DCS, en tanto, como sugiere Cuenca (2021), “encierra contradicciones al proponer abordar saberes descolonizantes desde un dispositivo por excelencia colonizador como la Didáctica”; sin embargo “hay un intento de contribuir en esta propuesta al enfoque de estrategias didácticas alternativas ... y alejar al docente del papel de instrumentalizador de didácticas sin la reflexividad que es propia del oficio de educar” (p. 231).

Aportar al campo de la DCS esta pluralidad para transformar la mirada y juicio, que desde la etnoeducación se mantiene de este como ciencia prescriptiva y normativa, para abordarla de manera reflexiva, crítica y diversa en sus concepciones y formas, es uno de los propósitos de la investigación. Por lo tanto, no se trata de “acomodar” las prácticas de enseñanza de los etnoeducadores en los modelos de las DCS sino, de dar apertura al campo de la DCS hacia el mundo del saber y la enseñanza etnoeducativa y aportar a la fundamentación de una formación en DCS para etnoeducadores y etnoeducadoras que es urgente y necesaria. Se trata entonces, siguiendo a la autora, de lo que el Pueblo Nasa nombra como “darle la vuelta”, es decir, “tomar un mecanismo que ha sido entregado para unos fines de homogenización cultural y voltearlos a que aporten al diálogo de saberes y al reconocimiento de la diversidad epistémica” (Cuenca, 2021, p. 233).

La investigación toma como referente la *práctica de enseñanza* o práctica pedagógica que Achilli (1986) define como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento-alumno, centrada en el *enseñar* y el *aprender*” (p. 7), en el que cobra relevancia y centralidad el maestro como sujeto reflexivo e intelectual de la enseñanza. Esta categoría se diferencia de la *práctica educativa*, en un sentido más amplio, que hace referencia al contexto que enmarca el acontecer del proceso educativo e involucra aspectos institucionales, de política educativa y, en el caso de la etnoeducación, aspectos relativos a los mandatos y formas de organización y participación comunitaria; de modo que, esta práctica educativa o práctica docente

es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (Achilli, 1986, p. 7)

El *saber docente* que se refiera al “conocimiento que los maestros tienen sobre la enseñanza y que desarrollan durante el ejercicio cotidiano de la docencia” y se consideran como conocimientos “dialógicos, históricos y socialmente construidos” (Mercado, 2002), es un concepto que viene de la tradición antropológica y sociológica de la investigación en educación, a partir de los trabajos de Heller (1975, 1976) sobre conocimiento cotidiano y vida cotidiana; Rockwell y Mercado (1986), Mercado (2002), y Bertely (2000) en ámbitos de la investigación acerca de la cultura escolar, los saberes docentes y los

procesos educativos en pueblos indígenas, particularmente en México. El saber docente es una manifestación acerca de la postura epistémica, ideológica y metodológica que está a la base de toda práctica de enseñanza, ya sea que haya conciencia de ello o no; en consecuencia,

los cambios en las prácticas de enseñanza están condicionados, entre otras razones, por el conjunto de decisiones que toma el profesorado cuando piensa, diseña y materializa el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el profesor quien decide lo que entra -o no- al aula de clase, es decir, sus decisiones dan forma a su práctica de enseñanza. (Thornton, 2005, como se cita en González et al., 2020, p. 29)

A partir de la revisión de las caracterizaciones y balances teóricos acerca de los *saberes docentes* realizados por Martínez (2024), Mercado y Espinosa (2022), Barbosa y Costa (2016), Porta y Cometta (2017), y Borges (2001), es posible identificar que desde los años 80 del siglo pasado emergieron en el norte de América y Europa numerosos estudios acerca de los conocimientos de los profesores y la relación de estos con los modelos y medidas tecnocráticas de corte neoliberal en relación con la calidad de la educación, haciendo énfasis en los conocimientos que debían impartirse a los futuros docentes en la formación universitaria para garantizar un mejor y más eficiente desempeño en las aulas de clase, desde una interpretación conductista y cognitiva del proceso educativo como “producto” de la aplicación instrumental de “fórmulas” de enseñanza.

Posteriormente, tomando distancia de esta postura y desde los aportes de la sociología y antropología en relación con el conocimiento de la vida y el saber cotidianos, de autores como C. Geertz y A. Heller, aplicados al campo de la educación, emergen perspectivas de interpretativas, interaccionistas y subjetivas, con diversidad y multiplicidad de aportes de diversas disciplinas humanas y sociales. Tal como lo sintetiza Martin (1992, como se cita en Borges, 2001, p. 68), este enfoque de los saberes docentes enfatiza en aspectos fenomenológicos y simbólicos del conocimiento y “busca destacar la relación subjetiva que los profesores establecen con las diversas facetas de su trabajo y cómo esta relación interviene en la constitución del conocimiento y en el ejercicio de la práctica docente”. En el ámbito Latinoamericano, especialmente en Argentina, Brasil y México, Mercado y Espinosa (2022) sintetizan y caracterizan de la siguiente manera el panorama del campo de conocimiento de los saberes docentes:

La enseñanza es una construcción social situada, cuya realización demanda creación e inventiva ... Qué hacer y cómo lograrlo, son saberes específicos que los maestros producen al enseñar en contextos culturales e institucionales diversos. Los maestros producen los saberes en los avatares de la práctica, pero en su construcción confluyen,

como invariantes procesuales, diversas fuentes: sus pequeños mundos de vida, el currículum, los colegas, la experiencia como alumno y docente, y la formación profesional. (Mercado & Espinosa, 2022, p. 201)

Para Mercado (2002), los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante el trabajo cotidiano en el aula y en interacción con diversos actores y circunstancias dentro y fuera de la escuela; en este proceso de apropiación “los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales ... se puede considerar que los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente contruidos” (Mercado, 2002, p. 14). El carácter histórico del saber docente concebido de esta forma, puede complementarse con el planteamiento de Tardif (2014), acerca de la naturaleza colectiva y experiencial del saber docente, así como la diversidad de fuentes a partir de las cuales se constituye y lo hace un *saber plural y diverso*. A partir de esta conceptualización general, se aborda la pregunta sobre qué se ha investigado en el ámbito colombiano y latinoamericano acerca de los saberes y las prácticas de docentes en procesos y proyectos etnoeducativos, de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural; síntesis que se presenta a continuación.

En el campo de la etnoeducación podemos identificar antecedentes y producciones que es posible agrupar en tres grandes tendencias: una dirigida al análisis acerca de la política pública etnoeducativa en cuanto a su historicidad (Castillo & Rojas, 2005; Camargo, 2023) y trayectorias, definiciones del concepto de etnoeducación, aplicabilidad en distintos contextos, especialmente indígenas y afrocolombianos. Estas investigaciones plantean retos, problemas y críticas frente a cómo la política pública delimita y limita el derecho, las condiciones reales de aplicabilidad y la pertinencia de esta política en relación con los saberes y cosmovisión de distintos pueblos originarios y los contextos de vida. En algunos casos, estos estudios confrontan las dinámicas burocráticas e institucionales como obstáculos para la aplicación del derecho a la etnoeducación (Díaz, 2023; Castillo, 2008).

Una segunda tendencia son los estudios que recogen y sistematizan prácticas educativas en distintos contextos, particularizando y visibilizando las distintas formas epistémicas y metodológicas en que maestros, comunidades y organizaciones han hecho uso del derecho a la etnoeducación y a la educación intercultural, como una alternativa real de transformación de la educación en sus territorios y comunidades. En este caso la reflexión abarca preferentemente el ámbito de lo pedagógico, término bajo

el cual involucran tanto los referentes epistémicos como didácticos, metodológicos y curriculares de las experiencias sistematizadas, pero no se diferencia o hace énfasis en lo didáctico, ya sea general o para algún área del saber escolar específica. Se centran en los objetivos de la práctica, las metodologías implementadas y los resultados obtenidos (Perafán, 2023; Palacios et al., 2023; Posada & Roza, 2023).

La tercera tendencia corresponde a las experiencias de formación continua, no inicial, en el campo de la etnoeducación de maestros y maestras en ejercicio en distintas entidades territoriales (Pérez et al., 2023; Palacios et al., 2023) y, en muy pocos casos, referidos a la investigación y reflexión en relación con la formación inicial de maestros y maestras en los programas de Licenciatura en etnoeducación que se ofertan en el país (Rojas, 2008; Simmonds & Mendoza, 2024; Moreno Beltrán, 2022). Sin configurar una tendencia, algunos estudios han puesto sobre la mesa el asunto de la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Aristizábal et al., 2020; Álvarez, 2022) y el tema de la viabilidad y características de los currículos en perspectiva etnoeducativa (Pérez, 2018; Piamonte, 2020; Ramírez, 2020).

La pregunta acerca de las características y condiciones de la práctica educativa implementada por las y los egresados de la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad del Cauca, ha sido abordada a través de un único estudio sobre el tema, titulado: “Indígenas Maestros/Maestros Indígenas. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas” (Castillo et al., 2008; Castillo & Triviño, 2008); fundamentado en las nociones de Saber y Práctica Pedagógica (Zuluaga, 1987) y desde la perspectiva de la sociología de la educación. El estudio se centró en las “concepciones, las valoraciones y las prácticas que portan las/ las maestras/os en su ejercicio cotidiano de educar, enseñar, conocer y aprender” y las historias de vida, para comprender cómo se construyen las *identidades pedagógicas* de los maestros indígenas (Castillo et al., 2008, p. 13). Este estudio, de enfoque etnográfico, se propuso visibilizar las dimensiones culturales y sociales del trabajo de las maestras y los maestros indígenas y cómo a partir de estas especificidades emerge un saber pedagógico particular y sui géneris. En el contexto de producción, este trabajo aporta a la comprensión de la subjetividad del maestro a partir de la convergencia de la identidad étnica y la identidad pedagógica, la visibilización del pensamiento y aporte de los maestros y las maestras indígenas a la historia de la educación del país y, al campo de la pedagogía, un conocimiento y visión radicalmente distintos a la tradición de la formación docente.

Metodología

En este marco contextual, problemático y de vínculo entre el campo de la etnoeducación y el de las didácticas de las ciencias sociales, el estudio plantea la pregunta: ¿qué formas de enseñanza y saberes docentes configuran la práctica de las y los etnoeducadores en la enseñanza de los saberes y ciencias sociales en contextos de diversidad étnica y/o sociocultural y cómo se relacionan con la formación recibida en el PLE y la formación en DCS?

Para indagar acerca del pensamiento y las prácticas de enseñanza de las y los etnoeducadores, por un lado, y la diversidad social y cultural de los contextos en los cuales ejercen la enseñanza, por otro, se hace adecuado el enfoque cualitativo crítico que permita conocer la relación de la “vida en las aulas” o en la escuela con el contexto social, cultural y político más amplio, en cuanto “se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (Flick, 2015, p. 20). Por lo tanto, el diseño metodológico propuesto posibilita relacionar, tensionar y poner en diálogo la práctica y saber docente situado y particular de etnoeducadores y etnoeducadoras, en ejercicio profesional, con los planteamientos de la perspectiva crítica de la DCS y la formación docente para la enseñanza de las CCSS.

La investigación se realiza a través de un estudio de caso múltiple o colectivo, por cuanto permite abordar la complejidad de la experiencia para comprenderla en las circunstancias subjetivas y del contexto particulares (Stake, 1995), como sería en este caso la condición de ser etnoeducador o etnoeducadora en ejercicio, en distintos contextos de diversidad étnica y/o sociocultural; por esto, la condición de estudiar varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta (Simons, 2011), abordándolos a través de técnicas de recolección de información tales como: la observación participante, entrevistas semiestructuradas y revisión documental, que serán complementadas con los diálogos colectivos, el uso de la cartografía y la escritura biográfica.

Los maestros y maestras que participan en el estudio de caso múltiple son seis etnoeducadores egresados del Programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca quienes desarrollan su práctica profesional en el nivel de la básica primaria y cada uno de ellos en un contexto de diversidad étnica y/o socio cultural: ámbito urbano de Popayán en donde ejerce la enseñanza un (1) participante, territorios campesinos (La

Vega y Mercaderes) con la participación de dos (2) etnoeducadores y tres (3) egresados que laboran en territorios ancestrales o de resguardo de indígenas, quienes otorgaron su consentimiento libre e informado, para el tratamiento de la información recopilada, así mismo el consentimiento por parte de las instituciones educativas en las que laboran.

Los tres tópicos de indagación y análisis que inicialmente se abordan, para presentar resultados preliminares, fueron los siguientes:

- *Saber y prácticas docentes de los y las etnoeducadoras en la enseñanza de los conocimientos sociales:* identificar posturas, coincidentes y divergentes, entre lo que se considera debe ser la práctica etnoeducativa y lo que se vivencia y configura en la realidad del ejercicio de la docencia en el área de las Ciencias Sociales.
- *Los saberes sociales y el contexto en la enseñanza:* identificar las características y condiciones de los distintos y diversos contextos de enseñanza que, según el criterio de las etnoeducadoras, inciden o impactan de manera significativa sus prácticas de enseñanza.
- *Relación de la formación inicial con los saberes y prácticas docentes de las y los etnoeducadores.*

Resultados preliminares

Al abordar de manera colectiva y dialógica los tres tópicos de discusión con la participación de las etnoeducadoras en ejercicio, emergieron los diferentes puntos de vista, trayectorias, tensiones y contradicciones presentes en la enseñanza de los saberes y conocimientos sociales y la relación de este saber con las prácticas tanto con las características y condiciones de los diversos contextos de enseñanza como con la formación inicial en el PLE.

El primer aspecto por abordar está relacionado con el tópico de discusión acerca de la *relación de la formación inicial con los saberes y prácticas docentes de las etnoeducadoras*, el cual abarca un amplio espectro temporal, durante el cual se han realizado tres reformas curriculares al programa de Licenciatura en etnoeducación que han llevado a cambios significativos tanto en los contenidos como los procesos metodológicos del

programa. Del diálogo inicial emergieron tres aspectos a través de los cuales los egresados relacionan de manera significativa la formación inicial recibida con la enseñanza que actualmente ejercen, a saber:

- 1) El desconocimiento de la etnoeducación, como proceso histórico y político en la región, es una característica común en quienes inician la formación en el programa; por lo tanto, la formación inicial recibida implicó un aprendizaje en relación con la historia del país y de los movimientos sociales y étnicos, junto con la historia de los procesos educativos. En este sentido, las egresadas hacen énfasis en que lo vivido durante la formación inicial fue una apertura y descubrimiento de dinámicas y confrontaciones de carácter político, social y educativo que no habían estado presentes en la formación recibida en el área de Ciencias Sociales, tanto en la educación básica como en la media; razón por la cual en la enseñanza actual que imparten, hacen énfasis en la historia y memoria política y social que enmarcan la movilización de las organizaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes del país.
- 2) El proceso de concientización y construcción identitaria a partir de los referentes de la etnoeducación como parte del proceso de formación; en este sentido señalan que se vivenció la reflexión, problematización y valoración de la propia identidad durante la formación, posibilitándose así un espacio *seguro* de visibilización y valoración de la diversidad y la diferencia étnica, incluida la propia. Sin embargo, para el caso de las etnoeducadoras que se identifican como *mestizas* y *campesinas*, incorporar sus contextos, historia y dinámicas socioculturales en los temas y problemas abordados no fue fácil, pero haciendo uso de la investigación y de las prácticas pedagógicas pensadas desde el contexto urbano, campesino y mestizo en distintos territorios, lograron ampliar la problematización de los problemas etnoeducativos y generar propuestas novedosas en el campo.
- 3) La profundización en áreas de conocimiento propias de las ciencias sociales y de la educación, pero en relación con otros campos del saber tales como las ciencias naturales, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura, tanto en castellano como en lenguas originarias y la etnomatemática, favoreció una concepción de *integralidad* en la enseñanza, lo cual se refleja en las prácticas pedagógicas implementadas para alcanzar la titulación. Sin embargo, esta forma integral de concebir la enseñanza a partir de la transversalidad y complementariedad de los conocimientos, en la mayoría de los casos no es realizable en la enseñanza que orientan en tanto se privilegia una visión del conocimiento escolar parcelado o dividido en áreas. La excepción a esta situación acontece en aquellas prácticas en las

que se está transitando hacia la construcción y consolidación de la *educación propia* a partir de la noción y práctica de los *tejidos de saber*⁴ o *Tejidos de sabiduría para la vida*, tal como están reconocidos en el Decreto 481 de 2025, a partir de los cuales se organiza el currículo.

En cuanto al *saber y prácticas docentes de los y las etnoeducadoras en la enseñanza de los conocimientos sociales*, las rutas de configuración del saber docente son múltiples y diversas, recogiendo tanto procesos de formación posgradual y continua, así como también experiencias y conocimientos adquiridos a partir de la participación en proyectos educativos, tanto institucionales como comunitarios. En relación con el primer ámbito enunciado, los procesos de formación posgradual, sobresale el hecho de que estos se han dirigido hacia campos de formación que las etnoeducadoras definen como *complementarios* al de la etnoeducación, pero sobre los cuales no hubo profundización en la formación inicial; estos son: los problemas de aprendizaje, la educación inclusiva e intercultural, los problemas de género y mujer y la educación popular y comunitaria.

Con respecto a qué es lo que se enseña en el área de ciencias sociales, las etnoeducadoras se inclinan preferentemente a enunciarlo como *Historia*, en general; en algunos casos se relaciona con la memoria de distintos procesos: biográficos, familiares, territoriales y veredales. Así mismo, la enseñanza de los conocimientos sociales está asociada con el desarrollo de proyectos institucionales y de aula específicos, tales como la elección de las instancias de participación de las y los estudiantes, la conmemoración de eventos y el desarrollo de proyectos de investigación a través de los cuales se vinculan otros actores sociales, diferentes a las maestras, que aportan conocimientos y experiencias sobre diversos temas.

Conclusiones

Las prácticas de enseñanza de los saberes sociales implementadas por las y los etnoeducadores, comprometen unas formas y finalidades del *quehacer etnoeducativo* que es fundamental conocer y comprender para el fortalecimiento y mejoramiento del proceso de formación inicial en el campo, dado que este saber revela tanto problemas como potencialidades que pueden darse en la prácticas etnoeducativas y hacia los cuales debe direccionarse la formación e investigación, haciendo eco de lo que las investiga-

⁴ El concepto de "tejidos de saber" o "tejidos de sabiduría para la vida" hace referencia a la forma en que los conocimientos ancestrales se entrelazan y se transmiten dentro de las comunidades, creando redes de conocimiento y fortaleciendo la identidad cultural. Implica un proceso dinámico de aprendizaje y enseñanza que involucra a toda la comunidad, desde la familia hasta los espacios de formación.

ciones en el campo de la DCS muestran acerca de que “la reflexión sobre las prácticas de enseñanza es un aspecto relevante en el proceso de construcción de las propuestas didácticas ... y en el proceso de formación” (González et al., 2020, p. 29).

Además de la diversidad epistémica que pueda evidenciarse en las prácticas de enseñanza de las y los etnoeducadores, la investigación centra la atención en la reflexión y la palabra de estos maestros al preguntarse por el saber docente que sustenta su quehacer didáctico en la enseñanza de los saberes y conocimientos sociales, con el fin de identificar posibles acciones de cambio y mejora en la formación inicial.

Del análisis inicial presentado, surgen ejes *problemáticos*, sobre los cuales debe profundizarse, a partir del uso complementario de otras herramientas de investigación cualitativa, y sobre los cuales se sugieren las siguientes enunciaciones que van señalando el camino hacia la caracterización de las prácticas y saberes docentes de los etnoeducadores:

- La *autonomía* docente e institucional para la implementación de la etnoeducación.
- Los *desafíos curriculares* de la etnoeducación para la enseñanza de los conocimientos sociales, como una tensión entre la política oficial, las expectativas de cambio y transformación de la etnoeducación y las decisiones de las maestras en función de un contexto determinado.
- Los *problemas sociales* como obstáculo o posibilidad para la enseñanza; en este primer diálogo y análisis asoman los problemas sociales y ambientales en los distintos contextos, pero aún no como referente para la enseñanza de las ciencias sociales; por lo tanto, persiste una visión de estos como condiciones del contexto distanciadas de lo que se considera *debe* enseñarse en el área.
- La pregunta y discusión acerca de los *procesos de construcción de identidad* (tanto de las docentes, como de las y los estudiantes) y la *formación ciudadana* como finalidad de la enseñanza de los conocimientos sociales y la etnoeducación.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Álvarez, M. (2022). Fundamentos para la evaluación de las prácticas etnoeducativas afrodescendientes. *Debates en Evaluación y Curriculum*, 6(6), 1897-1907. <https://centro-de-investigacion-educativa-uatx.org/publicacion/anual6no6.html>
- Aristizábal, L. M., Gómez, M. J., & Martínez, A. J. (2020). *Imaginarios sociales de las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas* [Tesis Maestría en Educación]. Universidad Católica de Manizales.
- Barbosa, V., & Costa, M. (2016). Saberes docentes: entre concepções y categorizações. *Revista Tópicos Educacionais*, 22(2), 76-99. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269>
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologías e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 23(74), 59-76. <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/74-vxxii-abr2001dossie-os-saberes-dos-docentes-e-sua-formacao>
- Camargo, R. (2023). Reflexiones en torno a la etnoeducación y la pedagogía. Tensiones y posibilidades. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 17(32), 49-62. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7867263>
- Castillo, E., Hernández, E., & Rojas, A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 38-54. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/7716/6218>
- Castillo, E., & Rojas, A. (2005). *Educar los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>

Castillo, E., Triviño, L., & Cerón, C. P. (2008). *Maestros Indígenas/Indígenas Maestros. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Editorial Universidad del Cauca.

Castillo, E., & Triviño, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 81-97. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9927>

Cuenca, Y. (2021). Caminos a Abya Yala: Propuesta Didáctica para el abordaje de Saberes Decolonizadores en las Ciencias Sociales. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 26, 229-246. <https://doi.org/10.22267/rhec.212727.95>

Decreto 2406 de 2007. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996, 26 de junio de 2007. D.O. No 46.671.

Decreto 2500 de 2010. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP, 12 de julio de 2010. D.O. No 47.768.

Decreto 1952 de 2014. Por el cual se modifica el artículo 12 del Decreto número 2500 de 2010, 7 de octubre de 2014. D.O. No 49.297.

Decreto 1811 de 2017. Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones, 7 de noviembre de 2017. D.O. No 50.410.

Decreto 1345 de 2023. Por medio del cual se adiciona de manera transitoria el Capítulo 8, al Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación y se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores

Indígenas y se dictan otras disposiciones en cumplimiento de lo ordenado en la Sentencia SU-245 de 2021, mientras se expide la norma del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, 15 de agosto de 2023. D.O. No 52.488.

Decreto 481 de 2025. Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio-SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones, 30 de abril de 2025. D.O. No 53.109.

Departamento de Estudios Interculturales-Programa de Licenciatura en Etnoeducación. (2017). *Documento Condiciones de Calidad para la Renovación del Registro Calificado*. Universidad del Cauca.

Díaz, N. (2023). Los retos de la etnoeducación en Colombia. Un análisis sobre el impacto de las políticas públicas en la educación de la población afrocolombiana. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(35). <https://revista.religacion.com/index.php/religacion/issue/view/36>

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.

González, G., Gutiérrez, M., & García, D. (2020). Memoria histórica, enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En *Memoria histórica y desarrollo del pensamiento social. Investigación en innovación en la clase de ciencias sociales* (pp.11-35), Universidad Tecnológica de Pereira.

González, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En: Ávila, R., Rivero, M. del P., & Domínguez, P. L. (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 167-173). Institución Fernando el católico. <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>

Heller, A. (1975). *La vida en las aulas*. Marova.

Heller, A. (1976). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación, 8 de febrero de 1994. D.O. No 41.214.

Martínez, B. R. (2024). El estudio de los saberes docentes en Latinoamérica: Encuentros y desencuentros a partir del estado del arte. En: K. Vásquez, & B. Morales (Coords.). *Desafíos en el proceso de investigación desde prácticas reflexivas en la formación inicial docente*. Newton Edición y Tecnología Educativa.

- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R., & Espinosa, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 35, 181-207. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824>
- Moreno, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnicoteritoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(189), 187-208.
- Palacios, N., García, D., & Pizzinato, L. (2022). Perceptions of Colombian Teachers about the Didactics of Social Sciences. *Social Sciences*, 11, 433. <https://doi.org/10.3390/socsci11100433>
- Palacios, N., Flores, I. A., & Millán, A. S. (2023). *La etnoeducación en Colombia: una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros*. Ediciones Uniandes.
- Perafán, W. (2023). La educación intercultural indígena Yanakuna nivel preescolar. Una estrategia de resistencia. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 161-189. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a8>
- Pérez, A. (2018). *La inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la institución educativa técnica agropecuaria Benkos Biohó*. Cartagena: Tesis de maestría SUE Caribe.
- Pérez, J., Sánchez, N., & Trujillo, M. (2023). Acompañamiento in situ y Etnoeducación: una experiencia de contextualización de los Proyectos Educativos Institucionales. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 13(2), 115-147. <https://doi.org/10.18175/VyS13.2.2022.11>
- Piamonte, M. (2020). Apuestas y propuestas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales en procesos etnoeducativos y de educación propia. En *XI Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 103-119). Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad del Quindío. <https://publicaciones.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/8214/7034>
- Porta, M., & Cometta, A. (2017). Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos. *Entre-Vistas Revista de Debates*, 7(9), 1-10. https://isnsc.com.ar/Revista/edicion_009/_porta-cometta.pdf

- Posada, E., & Roza, S. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. *RLEE Nueva Época*, 53(2), 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.579>
- Ramírez, D. J. (2020). *Integración de los saberes indígenas en el currículo escolar* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/1992/43885>
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1986). La escuela, lugar de trabajo del docente. *Cuadernos de Investigación*, IPN México.
- Rojas, A. (2008). ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En: Mato, D. (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 233-242). IESALC.
- Simmonds, C., & Mendoza, M. (2024). Perspectiva curricular y pertinencia social de la Licenciatura en Etnoeducación: un camino recorrido y nuevos retos por asumir. En: J. Ortiz (Comp.) *Perspectivas curriculares y pertinencia social: tras las huellas de los saberes educativos en la formación de licenciados en la Universidad del Cauca* (pp. 79-144).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.