



ACOMPañAMIENTO *IN SITU* Y ETNOEDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

Julieth Pérez Paredes

Universidad ICESI, Cali, Colombia (maria.perez.paredes@correounivalle.edu.co)

ORCID ID: 0000-0002-7018-4760

Néstor Sánchez Cardozo

Universidad del Valle Cali, Colombia (nestorsanche@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0002-2798-392X

Milton Fernando Trujillo-Losada

Universidad del Valle Cali, Colombia (milton.trujillo@correounivalle.edu.co)

ORCID ID: 0000-0002-2081-8681

Recibido: 6 de septiembre de 2022 | Aceptado: 23 de junio de 2023 | Publicado en línea: 1 de agosto de 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS13.2.2022.11>

RESUMEN

Tres momentos de un ejercicio de investigación-acción desarrollado con 126 docentes de las dieciséis Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Jamundí, en adelante IEO, nos permiten exponer las estrategias de éxito que condujeron, como lo solicitó el convenio interadministrativo entre Secretaría de Educación de Jamundí y la Universidad del Valle, aunar esfuerzos para el fortalecimiento a docentes y directivos docentes en el manejo de competencias en las distintas áreas del saber, planes de área y aula, mallas curriculares por competencias, proyectos pedagógicos y metodologías de enseñanza pedagógica innovadora y asistencia técnica y acompañamiento en la construcción del Proyecto Educativo Institucional, en adelante, PEI, o Proyecto Educativo Comunitario, en adelante, PEC, de las Instituciones Educativas Oficiales de Educación preescolar, básica y media de Jamundí. En un primer momento se describe la intervención educativa que implicó la formación de docentes y su consecuente proceso de acompañamiento situado y diferencial para hacer realidad las reflexiones construidas en los encuentros formativos con la Universidad del Valle. Un segundo momento describe una de las técnicas empleadas para la resignificación y actualización de los proyectos educativos institucionales, a saber, la cartografía como oportunidad de valoración, reconocimiento y vinculación de saberes, sujetos y contextos. Este

apartado implica la articulación con una perspectiva de pertinencia, pues el enfoque etnoeducativo emerge como el más adecuado para repensar el horizonte de las instituciones del municipio. El tercer momento, menos descriptivo y más analítico, ofrece las reflexiones que emergieron en el momento de realizar un análisis documental de los informes entregados como fruto del proceso de acompañamiento *in situ*. Se pretende, a través de este artículo, contribuir a la reflexión contemporánea sobre la importancia de la contextualización de los proyectos educativos, la búsqueda de la pertinencia educativa con el establecimiento de nuevas relaciones con el saber local, las necesidades y fortalezas de las comunidades y la renovación de los propósitos de la escuela en el mundo de hoy.

PALABRAS CLAVE

Proyecto Educativo Institucional, acompañamiento situado y diferencial, etnoeducación, formación docente, cartografía social.

Pedagogical accompaniment on-site and Ethnoeducation: an experience of contextualization of Institutional Educational Projects.

ABSTRACT

Three moments of an action-research exercise developed with 126 teachers of the sixteen Official Educational Institutions of the municipality of Jamundí, hereinafter IEO, allow us to expose the successful strategies that led, as requested by the inter-administrative agreement between the Secretary of Education of Jamundí and the Universidad del Valle, to join efforts to strengthen teachers and teachers' managers in the management of competencies in different areas of knowledge, area and classroom plans, competency-based curricula, pedagogical projects and innovative teaching methodologies and technical assistance and accompaniment in the construction of the Institutional Educational Project, hereinafter, PEI, or Community Educational Project, hereinafter, PEC, of the Official Educational Institutions of preschool, elementary and middle school of Jamundí. The first part describes the educational intervention that implied the training of teachers and its consequent process of situated and differential accompaniment to make the reflections constructed in the formative encounters with the Universidad del Valle a reality. A second moment describes one of the techniques used for re-signifying and updating institutional educational projects: mapping as an opportunity for valuing, recognizing, and linking knowledge, subjects, and contexts. This section implies the articulation with a pertinence perspective since the ethno-educational approach

emerges as the most adequate to rethink the horizon of the municipality's institutions. The third moment, less descriptive and more analytical, offers the reflections that emerged when conducting a documentary analysis of the reports submitted as a result of on-site accompaniment. It is intended, through this article, to contribute to contemporary reflection on the importance of contextualizing educational projects, the search for educational relevance with the establishment of new relationships with local knowledge, the needs and strengths of the communities, and the renewal of the purposes of the school in today's world.

KEYWORDS

Institutional Educational Project, situated and differential accompaniment, ethno-education, teacher training, social mapping.

INTRODUCCIÓN

[Los estudiosos de la educación deben] prestar atención a los procesos de transformación [como] probables alternativas a la necesidad de responder a lo que podríamos denominar la revolución de las expectativas. Estas expectativas crecen en un país cuya capacidad de respuesta económica, científica, tecnológica y cultural en el contexto internacional, es precaria. (Díaz, 1997, p. 45)

[En esa medida] investigar y describir las prácticas del diseño, la implementación y la pertinencia curricular, puede contribuir a reformar esta actividad, que resulta central para los procesos de formación en el país. (Trujillo, Ordóñez y Caviedes, 2019, p. 20)

Cuando han transcurrido más de veinticinco años de vigencia de la Ley 115 de 1994, la Ley 70 de 1993 y el Decreto 804 de 1995, a través de los cuales se establecieron oportunidades de cambio y transformación del sistema educativo con el requerimiento de formalización de los elementos que dan identidad a las instituciones y proyectan su quehacer, por un lado, y con el reconocimiento de unos saberes propios para la orientación de los procesos educativos y la salvaguarda de las tradiciones y prácticas ancestrales, por otro lado, se considera que se mantiene reinante una preocupación que supera los límites de la gestión administrativa escolar, pues las condiciones sociales, históricas y económicas que afectan la vida diaria de las personas hacen que no se pierda el continuo interés por responder a la pregunta: ¿Cómo relacionar las necesidades y capacidades locales de una comunidad con el proceso de fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales?

Esta pregunta se aborda en este artículo desde el enfoque de la investigación-acción, en el marco de una experiencia de intervención educativa diseñada, ejecutada y evaluada en el 2021 entre

la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí y la Universidad del Valle, como parte del convenio interadministrativo No.34-14-20-1017, denominado *Fortalecimiento a directivos docentes, docentes y estudiantes para garantizar trayectorias educativas completas en las IEO del municipio de Jamundí*.

La Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, líder de la experiencia, identificó que una de las líneas de trabajo para lograr una adecuada y pertinente construcción y/o actualización del PEI debería estar acompañada de una estrategia académica, simultánea y contextualizada, que permitiera implementar un proceso de formación docente y acompañamiento situado y diferencial, con enfoque etnoeducativo, para: a) reconocer elementos concernientes a la identidad, pluralidad y diversidad en el territorio; b) actualizar el horizonte institucional desde la apropiación del enfoque etnoeducativo; c) fortalecer la generación de modelos pedagógicos contextualizados, y d) garantizar, a través del direccionamiento estratégico y el ciclo Planear, Hacer, Verificar y Actuar, en adelante PHVA,¹ la continuidad del proceso de reflexión, actualización y apropiación del PEI.

Con la definición de estos cuatro ejes temáticos se diseñó la estrategia de formación y acompañamiento situado y diferencial; la formación se desarrolló bajo la figura de diplomado presencial asistido por la tecnología, que sirviera de base para plantearse cuestiones, reflexiones y proyectar acciones por realizar durante los tiempos de acompañamiento situado en cada una de las instituciones educativas oficiales que participaron de la experiencia. Se abordaron los ejes temáticos de manera general en cada sesión del diplomado desde la metodología de seminario taller, para luego atender particular y específicamente cada IEO en el territorio, en ciclos semanales, primero la sesión del diplomado, y la siguiente semana, el acompañamiento situado; es decir, las bases teóricas y conceptuales en cada sesión del diplomado, y luego, el quehacer y las tareas en la escuela, entre docentes, directivos y el profesional de acompañamiento de la Universidad del Valle. Algunos de los referentes y estrategias que guiaron la intervención educativa se compartirán en la primera parte de este artículo como insumos básicos para la contextualización y comprensión del proyecto.

La estrategia de intervención, reflexión y acción permitió caracterizar el territorio desde una noción que trasciende la definición de territorio como una suerte de límites geográficos, y lo concibe de una manera más amplia, como un espacio de tradiciones, saberes, costumbres, liderazgos y formas organizativas particulares, entre otros elementos que se relacionan directamente con la identidad de una comunidad y su cultura. Los resultados más significativos encontrados en este ejercicio, su descripción y análisis, son expuestos en el apartado de resultados, como segundo insumo que prepara la reflexión final y los aportes para mantener abierta la discusión sobre la importancia y pertinencia de la contextualización territorial en los procesos de configuración, actualización y resignificación de los proyectos educativos institucionales.

Se desea servir como plataforma para el reconocimiento de una valiosa estrategia que empleó este proyecto para responder al propósito e interés de la caracterización del territorio, como base para la transformación de los horizontes institucionales, a saber, la cartografía social,

¹ De acuerdo con Mas et al. (2021), el ciclo Planear, Hacer, Verificar y Actuar (PHVA) refiere al modelo cíclico de planificación, implementación, control y mejora continua, proviene del campo de la administración estratégica, y en educación se asocia con la gestión del conocimiento respecto a las posibilidades de análisis y toma de decisiones en programas, planes o proyectos educativos.

asumida como una estrategia de diagnóstico y una herramienta participativa que permite indagar y conocer lo simbólico y lo material de un territorio y una comunidad educativa. Entendiendo que el territorio no está configurado exclusivamente por límites físico-geográficos, sino como elemento constitutivo de una comunidad y de su cotidianidad, el proyecto asumió el territorio como una construcción social y como una representación de todas las relaciones sociales que se han establecido en él. Así pues, la cartografía social, también conocida como mapeo etnográfico, a la manera de una representación gráfica del territorio que se habita, en el que se coexiste con otros y con la naturaleza, como lo es la escuela, se convirtió en la posibilidad de diálogo con la comunidad, para generar un proceso de construcción conjunta de significados y representaciones, que se han empleado como estrategias para consolidar la comunidad y, al mismo tiempo, conocer sus necesidades, posibilidades y gestionar la organización y articulación colectiva, como lo señalan Rissler y Ares (2013).

El segundo eje temático, abordado desde la formación y puesto en juego en las visitas de acompañamiento situado, pretendió que el horizonte institucional se pudiese repensar, no sólo desde la contextualización mencionada, sino a partir de la noción de etnoeducación, como una condición explícita para alcanzar la pertinencia de la oferta educativa, reconocer y valorar los saberes de la comunidad, y renovar los fines y propósitos de la escuela, explicitados en su proyecto institucional. Este eje se abordó teniendo en cuenta que el horizonte institucional es la apuesta formativa y responde al sentido misional del quehacer pedagógico de una institución educativa, a través del cual se logran los fines de la educación. Para el caso de este proyecto, es importante reconocer que dicho horizonte institucional se debe definir de acuerdo con la pertinencia social de la educación, que, para el contexto inmediato del municipio de Jamundí, debe corresponder con necesidades sentidas, tales como la etnoeducación; la construcción de la paz en el contexto del posconflicto; la convivencia; la defensa de los derechos humanos; el cuidado del medio ambiente; el uso pedagógico de las TIC, entre otros elementos que las mismas comunidades educativas referenciaron como relevantes en el momento histórico que se vive.

El tercer eje temático, sobre el modelo pedagógico, planteó la posibilidad de generar, adaptar y/o crear un modelo particular para cada comunidad o institución educativa. En particular, los estudios acerca de los modelos pedagógicos han consistido en caracterizar los planteamientos de diferentes autores distinguidos como *grandes pedagogos* o *pedagogos clásicos*, y a partir de tales ejercicios se han construido esquemas que permiten diseñar un modelo de lo que, en cada una de estas experiencias pedagógicas, se puede levantar como asunto histórico, o como elaboración hermenéutica. Estos estudios son muy importantes para comprender conceptos, categorías y herramientas de orden metodológico y procedimental, y, de distintos modos, constituyen el acumulado de saber del campo de la educación y la pedagogía del cual se proveen los educadores de Colombia, a fin de constituirse en referentes para pensar, es decir, para preguntarse y para preguntar a otros. Sin embargo, esos referentes, valorados convencionalmente desde la teoría, no pueden permanecer desconectados de las realidades institucionales, pues se corre el riesgo de que sean “letra muerta” y abstracciones sin sentido que sólo sirven para cumplir el requisito formal y documental de presentar un respaldo académico. Es necesario, por tanto, generar nuevas relaciones entre los aportes de la literatura pedagógica, los resultados de las caracterizaciones institucionales, los aportes de la

cartografía y mapeos sociales, la vinculación de los saberes comunitarios, la valoración de las prácticas pedagógicas que emprenden los docentes en su diario vivir escolar, y responder, con la articulación de esos insumos, a las demandas, necesidades y expectativas del siglo XXI y de las generaciones que se forman en la contemporaneidad.

El cuarto y último eje temático intentó fundamentar una suerte de andamiaje o capacidad instalada, para atender un malestar sentido y reiterado por docentes y directivos docentes, respecto a que los proyectos de formación carecen de continuidad en el tiempo y de sistematicidad en sus procedimientos. Este eje se desarrolló con especial énfasis en los directivos docentes; es decir, todo aquello que se halló mediante la cartografía social, la reflexión sobre el horizonte institucional y el modelo pedagógico, se atendió bajo las ideas de generar estrategias conjuntas de sostenibilidad, de oportunidad para aterrizar en el PEI (como documento y como proceso) las prácticas pedagógicas y para diseñar estrategias que propicien, por un lado, y sostengan, por otro, nuevos espacios de reflexión docente, de proposición y experimentación pedagógica.

A partir de lo anterior, se configura esta publicación, con el propósito de sistematizar una experiencia localizada contextual y culturalmente en un municipio que se autodenomina etnoeducador, pero que a su vez representa una experiencia que articula coherentemente la formación de maestros, el diagnóstico contextual y el acompañamiento pedagógico *in situ*. Más que una reflexión sobre la base de un informe de investigación, este documento pretende mostrar, en tres momentos, a) una comprensión, de carácter descriptivo, de aquellos elementos presentes en el contexto que permitieron definir la estrategia de intervención educativa, los componentes de los procesos complementarios de formación de docentes y el acompañamiento situado y diferencial que se llevaron a cabo; b) una caracterización, que pasa de la mirada descriptiva y sintética, para exponer el recorrido de un ejercicio empleado para la resignificación y actualización de los proyectos educativos institucionales, a saber, la cartografía social, como una técnica que permitió valorar, reconocer y vincular a los docentes con los saberes, sujetos y contextos de su comunidad; y, c) finalmente, exponer, con menos pretensiones descriptivas y más analíticas; ofrecer las reflexiones que emergieron en el momento de realizar un análisis documental de los informes entregados como fruto del proceso de acompañamiento *in situ*. Con todo, se pretende a través de este artículo contribuir a la reflexión contemporánea sobre la importancia de la contextualización de los Proyectos Educativos Institucionales, la búsqueda de la pertinencia educativa con el establecimiento de nuevas relaciones con el saber local, las necesidades y fortalezas de las comunidades y la renovación de los propósitos de la escuela en el mundo de hoy.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Jamundí es un municipio ubicado en el sur del departamento del Valle del Cauca, que limita con la ciudad de Santiago de Cali. Tiene un área de 660 km² (el 92,2% corresponde al área rural), se ubica en la margen izquierda del río Cauca y entre la cordillera Occidental y el Parque Nacional Natural Los Farallones. Según el Plan de Desarrollo Municipal [PDM] (2020,

p. 35), “el pasado 23 de marzo de 2020 Jamundí cumplió 484 años, siendo el tercer municipio más antiguo de Colombia desde el período colonial”. En el argot popular suele decirse que Jamundí es un barrio más de Cali, debido a la expansión urbanística que ha tenido en los últimos años, que ha aproximado geográficamente a ambos municipios. Tal cercanía geográfica a Cali, capital del Valle del Cauca (aproximadamente 12 km de distancia desde el sur de Cali), ha generado que sea un municipio colindante para la recreación y la visita a su emblemático parque de helados, conocidos en la región como “cholados”, los parques naturales, ríos, sus zonas montañosas para la práctica de ciclismo recreativo o profesional, entre otros; no obstante, dicha aseveración popular es imprecisa y poco afortunada, dado que Jamundí consta de su propia identidad cultural, tradiciones, gastronomía, festividades, conmemoraciones, problemáticas, oportunidades, desafíos y, en especial, un profundo arraigo derivado de las culturas afrodescendientes, mayoritariamente en sus zonas rurales y campesinas; esta es una condición de la mayor importancia para contextualizarnos, sobre todo para la formulación e implementación de proyectos, planes y programas educativos.

Aproximadamente el 77,8% de la población; es decir, 130.114 habitantes, viven en la zona urbana, que para el 2020 asciende a un total de 167.147 habitantes según el DANE. [...] Los resultados del Censo 2018 revelan que en el municipio el 27,8% de la población (46.478 personas) es menor de 20 años, mientras que entre los 20 y 39 años se concentra el 32,7% de la población (543.653 personas). [...] Lo anterior puede ser producto del acelerado proceso de construcción de viviendas, especialmente de estratos 1 y 2 en el municipio. Según los registros de licencias reportados por la administración municipal, entre el año 2005 y 2019, el municipio ha licenciado 13.527 unidades de vivienda, de las cuales el 47,5% son de estratos 1 y 2, y 27,5% de estrato 3. (PDM, 2020, p. 35)

Se ha reiterado en este texto que Jamundí es un municipio con un profundo arraigo de tradiciones, usos y costumbres propios de la comunidad afrodescendiente; esto se debe a que:

Históricamente es señalado por ser habitado por una abundante mayoría de la etnia africana. La mayoritaria presencia afro en Jamundí, desde el tiempo de la Colonia, se debe a que muchos de los esclavos que trabajan en la hacienda de Cañas Gordas, limítrofe con Sachamate, dormitaban en sus predios y sus amos, les permitían a los más experimentados que laboraran como herreros y vaqueros, que herraban e intercambiaban los caballos de los constantes viajeros entre Popayán y Cali. (<https://www.jamundi.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado-Presente-y-Futuro.aspx>)

Ahora bien, la herencia cultural de la comunidad afrodescendiente continúa vigente en los territorios rurales; por tanto, en procura de la defensa, preservación y promoción de sus saberes ancestrales, formas de ser y hacer e identidad propia, en 2005 el Concejo Municipal de Jamundí, mediante el Acuerdo 011 de mayo 31 de 2005, declaró este municipio como territorio etnoeducador, productivo y saludable, en atención a que “Jamundí en su mayoría es habitado por población de la etnia negra, descendientes de africanos esclavizados por los españoles, que aún conservan costumbres, formas de producción agrícola, agroforestal,

finca tradicional, pesca artesanal, manifestaciones artísticas y culturales propias de pueblos africanos que se han transmitido de generación en generación”.

Este panorama hace fundamental para Jamundí apuestas formativas contextualizadas al enfoque etnoeducativo, que tal vez toman distancia de las figuras tradicionales de la formación, quizá heterogéneas y centralizadas; así pues, esta asume la noción de territorio como un elemento esencial para las comunidades educativas étnicas e invita a reconocer el territorio, usos, saberes ancestrales y costumbres mediante la estrategia de acompañamiento situado diferencial.

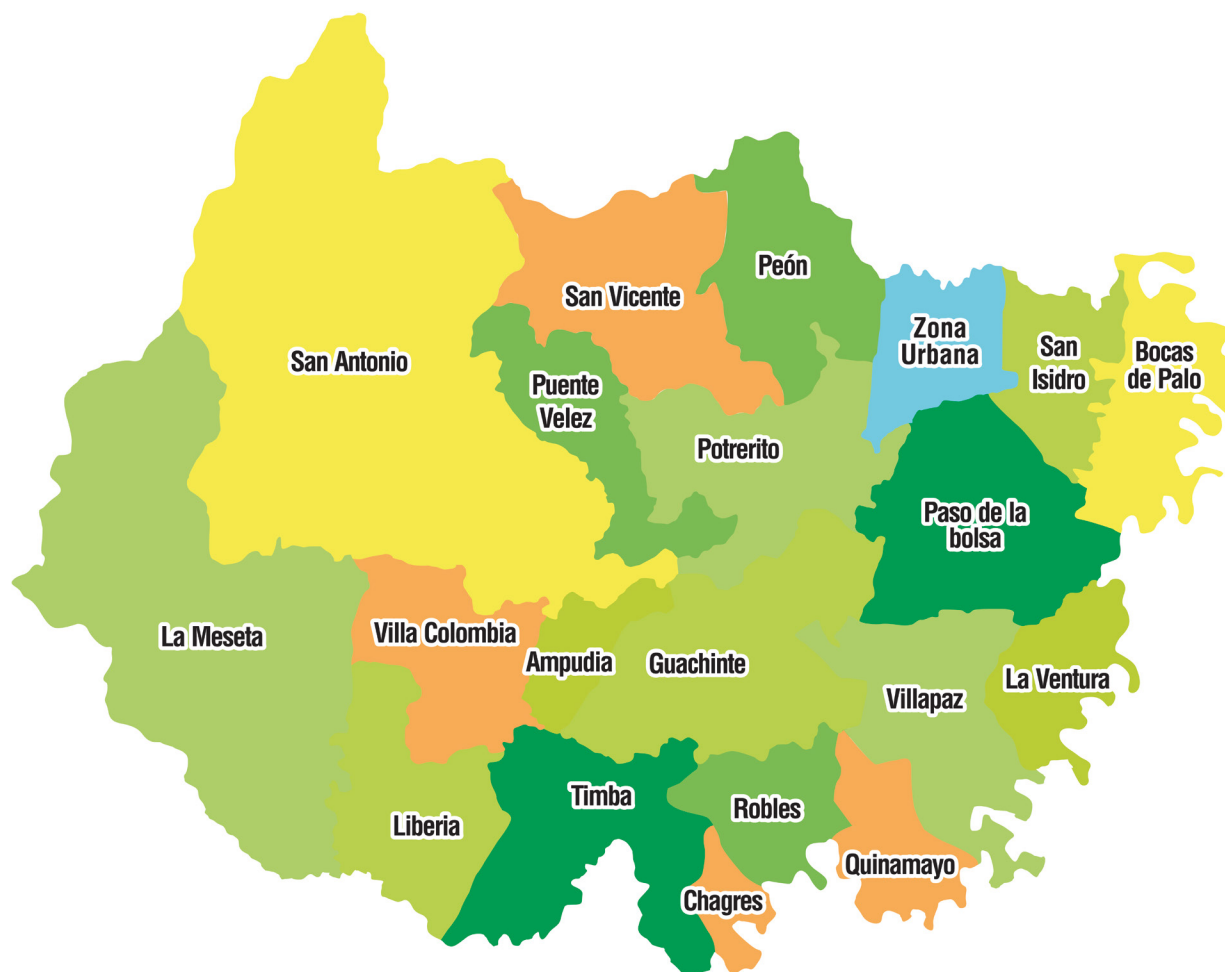
A raíz de estas condiciones y particularidades, y con el propósito de posicionar un horizonte formativo en procura de la defensa, protección y preservación de los saberes ancestrales propios, en 2005 Jamundí fue declarado municipio etnoeducador mediante el Acuerdo 011 del Concejo Municipal: “En la zona etnoeducadora, saludable y productora, habitada en su mayoría por afrodescendientes, los proyectos educativos institucionales, la gestión de las instituciones educativas, los planes de desarrollo y proyectos se harán respetando la diversidad étnica y cultural de la nación Colombiana, la cátedra de estudios afrocolombianos, la constitución colombiana, la Ley 70 y sus decretos reglamentarios”.

Por esta razón, la estrategia académica de formación y acompañamiento a la construcción del PEI y/o PEC contempló en todo momento el enfoque etnoeducativo y privilegió las identidades, la pluralidad y el territorio, empleando técnicas de la cartografía social; mediante ella se logró hacer un reconocimiento de las particularidades, problemáticas y oportunidades de una comunidad de comunidades educativas, asumiendo que en la pluralidad hay riqueza, que no se podía implementar una oferta de formación docente homogénea, sino situada y diferencial; en dichos ejercicios de mapear el territorio emergió una pluralidad de nociones, categorías, enfoques y expectativas frente a la educación, la pedagogía, la didáctica, la tecnología, las culturas, lo político, la política, las necesidades formativas, y especialmente lo comunitario, asunto relevante en las culturas afrodescendientes.

Cuestiones que implican desafíos frente al alcance que pueden tener los aspectos formales escritos en la formulación de un proyecto. Es importante poner el acento en la necesidad de generar vínculos no homogéneos, ni centralizados, ni estandarizados, sino focalizados, dialógicos e incluyentes, puesto que, como se puede observar en la imagen 1, el 95% de la población jamundina es rural y solo el 5% es urbana. Esto, desde una mirada meramente geográfica, sin detenernos en las características específicas de cada corregimiento y vereda. Algunos afectados históricamente por el conflicto armado, social y político de larga data en Colombia, el cubrimiento de los servicios básicos, la conectividad a internet, las dificultades de acceso, las afectaciones de orden público y las expectativas de cada comunidad educativa en cada territorio.

Como señala el PDM (2020, p. 41), “al diferenciar entre zona urbana y rural se logra evidenciar el rezago de la rural, toda vez que el IPM en esta zona es de 28,8%, en comparación al 11,3% en la zona urbana. [...] La distribución de la pobreza intraurbana es heterogénea señalando los sectores con mayor incidencia de privaciones, dentro de las que se destaca el trabajo informal, el bajo logro educativo, la tasa de dependencia, que afectan en su orden al 78,5%; 38,6%; y 24,6% de los hogares”.

Imagen 1. Identificación geográfica de Jamundí



Nota: Plan de Desarrollo Municipal Jamundí 2020-2023. En esta imagen se puede observar la dimensión de la zona urbana frente a la extensión de la zona rural, conformada por diecinueve corregimientos, en los que existe arraigo cultural de tradición afrodescendiente, enfoque etnoeducativo y la presencia de diez de las dieciséis IEO de Jamundí.

Según el diagnóstico sobre el tema educativo que realizó el PDM (2020, p. 51), tres son los grandes factores que requieren atención de las IEO. El primero de ellos tiene que ver con la deserción escolar, pues, según sus cifras, “la tasa de deserción intra-anual en el sector oficial es de 4,8%, y es superior al promedio nacional que asciende a 3,03%”. Este aspecto se conecta con la preocupación por el bajo logro educativo, que se calcula cuando las personas con más de 15 años de edad no han alcanzado el 9no grado de educación básica. Al respecto, se señala que “el 61,8% de los hogares que residen en los centros poblados y rural disperso tiene un bajo logro educativo en comparación con el 32,6% de los hogares que viven en la cabecera municipal”. Estos dos aspectos evidencian que la problemática del sector aumenta en la medida en que muchos estudiantes no alcanzan a cumplir su tránsito por la educación básica, y aquellos que lo logran tienen un mayor obstáculo para conectarse con la educación superior, pues “actualmente el municipio no cuenta con instituciones oficiales reconocidas como el SENA o la Universidad pública”, lo cual dificulta el desarrollo de los proyectos de vida de aquellos estudiantes que

desean acceder a niveles superiores de educación. Según las cifras arrojadas por la Universidad del Valle, que analizan la cantidad de personas del municipio de Jamundí que se presentaron y fueron admitidas entre 2016 y 2018, se evidencia que “por cada 1000 habitantes, tan sólo el 1,5 pudieron acceder a la universidad pública”.

Ante la pregunta ¿Qué tan satisfecho(a) ha estado con la educación que han recibido los niños(as) y jóvenes de su hogar entre 5 y 17 años en lo transcurrido de 2021?, según lo reporta el colectivo Cali Cómo Vamos (2021), sobre la situación del municipio de Jamundí, el 55,2% de la población encuestada responde que está insatisfecha, y sólo el 20,4% considera que tiene cierto grado de satisfacción.

Para transformar ese panorama desalentador del sector educativo en el municipio, el equipo de profesionales de la Secretaría de Educación de Jamundí y de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle decidió priorizar el trabajo para la actualización, contextualización y resignificación de los PEI a través de la articulación de los procesos de formación docente y acompañamiento pedagógico. Esto porque se parte del principio que la formación, no como transmisión sino como reflexión de la acción, requiere un ejercicio de acompañamiento, caminar conjuntamente, para evidenciar y promover un avance formativo sobre lo que cada institución hace, el cómo lo hace, tomando la realidad de sus experiencias para fortalecer el reconocimiento de sus expresiones, identidades, relaciones, diferencias y demás articulaciones que se realizan en el lugar. Abordar el PEI, como documento y como proceso institucional, implicó observar el comportamiento académico, pedagógico y administrativo que se refleja en el plan de estudios y en la capacidad de influir de esas realidades institucionales.

Es el liderazgo quien permite mostrar evidencias desde propuestas concretas que los profesores, directivos, estudiantes y padres de familia y comunidad educativa retoman o han realizado, que parten de formas y experiencias concretas de lo construido, pero también incluyen los sueños, proyectos y perspectivas institucionales que son parte de los modelos que pretenden dar direccionalidad a lo que se hace como profesores. Entonces, mejorar las condiciones de los proyectos institucionales requiere reconocer lo que se ha hecho, los procesos de formación realizados y los pendientes; las experiencias significativas ya reconocidas y valoradas, como aquellas que están en proceso; las propuestas de intervención pedagógica por medio del acompañamiento y análisis de sus prácticas pedagógicas, como institución y como docentes; los proyectos transversales, de investigación en el salón de clases, propuestas participativas y colaborativas.

Se reconoce, por tanto, que “mediante la creación e implementación de los PEI, la escuela contribuya al proceso de formación de ciudadanos de cara a una revolución cultural de y desde la comunidad educativa, a partir de la promoción de la modificación de las mentalidades, los imaginarios y los comportamientos individuales y colectivos” (Trujillo, Hurtado y Pérez, 2019, p. 322), en contraposición con la mirada instrumental que piensa el PEI como un documento y herramienta útil sólo para la planificación técnica y el logro de la eficiencia interna de una institución. En algunos casos, esta mirada tecnócrata del PEI hace que el proceso educativo pierda su dinamismo y olvide su sentido histórico, articulador de saberes y de prácticas, y evite la posibilidad de interactuar en la escuela y transformar la cultura educativa.

Esta experiencia, analizada hoy a la luz de los cuatro componentes del proceso de formación, y con la pretensión de ubicar la estrategia de cartografía social como una oportunidad para el alcance de la pertinencia institucional, nos permite afirmar que el trabajo colaborativo y comunitario sobre el fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales requiere también organizar los componentes de la cultura escolar, pues, como ocurrió en el municipio de Jamundí, las dieciséis Instituciones Educativas Oficiales se integran a la definición de *Jamundí como municipio etnoeducador*, lo que permite mostrar el reconocimiento de la etnoeducación como la plataforma para inscribir los procesos educativos en la interculturalidad, en la articulación con las diversidades culturales. Repensar los PEI con estas formulaciones implica incorporar en la comunidad educativa, como efecto de la contemporaneidad y desde lógicas de investigación y resolución de problemas en las realidades de los contextos actuales de las instituciones, la búsqueda de la pertinencia, como estimulante para la transformación del sistema educativo local. Como señalan Trujillo, Hurtado y Pérez (2019, p. 323), “La pertinencia del PEI se fundamenta en expresar la intencionalidad de aportar a la realización de las prioridades educativas y de desarrollo definidas a nivel regional y nacional, a la solución de los problemas del entorno escolar, al mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa, a la convivencia y a la solución pacífica de los conflictos”.

Ahora bien, la estrategia de formación docente se planteó para todas las instituciones educativas oficiales de Jamundí, dieciséis (16) en total; en la imagen 1 se puede observar la ubicación geográfica de cada IEO por corregimiento; es importante conocer la ubicación de las dieciséis IEO, de las cuales seis son urbanas y diez son rurales; lo especial del asunto es que, entre las IEO rurales se encuentra que una sola IEO consta de sedes que se hallan en diferentes corregimientos y veredas, como se referencia en la tabla 1.

Esto ocurre en la implementación de un proyecto educativo de relativo corto alcance y local, desde y para una sola entidad territorial; esto nos lleva a cuestionarnos: ¿Qué ocurre con los programas y proyectos de formación docente departamentales y nacionales? Aquellos que se formulan desde las ciudades capitales para su implementación en todo el territorio departamental o nacional. Este, y en general buena parte de los proyectos, planes y programas de formación docente, se formulan con la estrategia de acompañamiento situado y diferencial; pero ¿cómo se pueden abordar el horizonte institucional, el modelo pedagógico y la gestión comunitaria en instituciones educativas etnoeducativas y rurales? ¿Cuáles son todas las formas posibles para formar y acompañar docentes en servicio de maneras contextualizadas?

La etnoeducación está estrechamente ligada a otras formas de organización que se sustentan en el pluralismo jurídico y/o la jurisdicción especial indígena que rige en Colombia para los pueblos indígenas; y para el caso que nos ocupa, la atención educativa a las comunidades afrodescendientes, existe un amplio y nutrido andamiaje jurídico y normativo, que inicia con la Constitución Política, en donde se señala que: Artículo 7. “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”; y que, Artículo 68. “[...] Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. De la misma manera, la Ley General de Educación dispone, según el Artículo 55, que la etnoeducación debe entenderse no sólo como “la educación para grupos étnicos [...] o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”, sino, y en mayor medida, como aquella oportunidad que tienen las comunidades para articularse,

desde la educación, “al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”; tal como ocurre en Jamundí.

De acuerdo con lo anterior, se encuentra que la apuesta formativa fue correspondiente y pertinente a las expectativas de la comunidad beneficiaria y a la normatividad colombiana, en tanto que, al tratarse de población mayoritaria afrodescendiente, buena parte de los corregimientos de Jamundí constan de consejos comunitarios; estos orientan la organización administrativa interna de cada comunidad bajo la potestad que lograron las comunidades afrodescendientes mediante la Ley 70 de 1993, Artículo 32. “El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales”.

Así, las formas de abordar la formación docente deben articularse a estas perspectivas de territorio y de etnoeducación en cada comunidad educativa, garantizando las disposiciones del Decreto 805 de 1995,

La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Es decir, toda propuesta educativa dirigida a las comunidades étnicas debe ser concertada colectivamente entre la entidad académica que presta el servicio formativo y los miembros de la comunidad, e intercambiar saberes desde una relación dialógica horizontal entre el saber académico occidental y el saber ancestral. Al respecto, cobran mayor importancia dos asuntos, a saber, el acompañamiento situado y diferencial para cada comunidad étnica y la herramienta de la cartografía social, entendida como una posibilidad democrática, plural y participativa de diagnóstico de las problemáticas y potencialidades de un territorio escolar, a la que se acudió en un municipio etnoeducador-afrodescendiente, y, como se puede observar en la tabla 1, con mayoritaria presencia de IEO rurales étnicas y etnoeducadoras.

Tabla 1. IEO participantes, zonificación y ubicación geográfica

No	IEO	Ubicación	Zona
1.	Litecom	Centro	Urbana
2.	Central de Bachillerato Integrado	Centro	
3.	Rosa Lía Mafla	Urbana	
4.	Simón Bolívar	Urbana	
5.	El Rodeo	Sector Vía Panamericana	
6.	España	Centro	

(Continúa en la siguiente página.)

No	IEO	Ubicación	Zona
7.	Presbítero Horacio Gómez	Corregimientos Robles y Guachinte. Veredas Tinajas, El Progreso, Chagres y Verejonal	Rural Plana
8.	José María Córdoba	Corregimientos Timba; Veredas La Ferreira, El Naranjal y Morales	
9.	Alfredo Bonilla Montaña	Corregimientos San Isidro, Paso de la Bolsa, Bocas del Palo y Vereda El Guabal	
10.	Alfonso López Pumarejo	Corregimientos Potrerito, Puente Vélez, Veredas Rancho Alegre y Río Claro	
11.	Sixto María Rojas	Corregimientos Quinamayo y La Ventura	
12.	Comunitaria Luis Carlos Valencia	Corregimiento Villa Paz	
13.	General Padilla	Corregimientos San Vicente y Peón, Veredas La Estrella, La Isla, Peñas Negras y Alto Vélez	Rural Alta
14.	San Antonio	Corregimientos San Antonio, Veredas Cascarillal, El Oso y La Despensa	
15.	General Santander	Corregimientos Villa Colombia, La Meseta, Ampudia. Veredas El Descanso, Las Brisas, Las Pilas, Comuneros, El Placer, El Alba, La Borrascosa, Loma Larga y Santa Rosa	
16.	Gabriela Mistral	Corregimiento La Liberia. Veredas El Crucero, La Ferreira, El Pital, El Pitalito, El Campito y Plan de Morales	

Nota: Morales y Pérez (2021, p. 19). Esta tabla muestra la mayoritaria presencia de IEO rurales en Jamundí, en las que predomina la población afrodescendiente en un contexto etnoeducativo.

REFERENTES METODOLÓGICOS

La investigación que se publica en esta oportunidad se apoya en un marco conceptual sólido que abarca diversas teorías y enfoques relevantes en el campo educativo contemporáneo. Se ha utilizado la cartografía social como estrategia metodológica principal, la cual permite mapear las relaciones e interacciones sociales dentro de un contexto educativo específico (Cornwall & Jewkes, 1995). Esta herramienta ha permitido comprender la estructura social de la comunidad educativa y la forma en que influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se ha realizado un análisis de la literatura académica, incorporando teorías sobre la participación comunitaria en la educación y el empoderamiento de los actores locales (Freire, 1970; Lave & Wenger, 1991). Estas teorías proporcionan un fundamento sólido para

comprender el papel de la comunidad en el proceso educativo y guían nuestra investigación en la búsqueda de soluciones participativas y sostenibles.

Múltiples estudios han señalado que el método de investigación-acción puede considerarse una “herramienta” valiosa para los formadores del siglo XXI, ya que les brinda la oportunidad de mejorar su práctica docente de manera participativa y contextualizada, además de convertirse en una “metodología” para abordar con mayor pertinencia los desafíos actuales en el campo educativo. Como señalan Chocaiz, Martelo y Blanquicett (2019), a través de la reflexión crítica y la colaboración con otros actores educativos, los formadores pueden identificar problemas, implementar intervenciones y evaluar los resultados, promoviendo así mejoras significativas en el ámbito educativo. Además, este enfoque permite a los formadores no sólo involucrarse activamente en el proceso de transformación de su práctica docente, sino atender adecuadamente la diversidad de contextos y necesidades educativas (Sirit y Enrique, 2014).

En cuanto a la metodología, se ha adoptado un enfoque de investigación-acción, que implica la colaboración estrecha entre investigadores y participantes para identificar problemas y desarrollar estrategias de mejora en el contexto educativo (Reason & Bradbury, 2008). A través de este enfoque, se ha promovido la participación activa de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad en todas las etapas del estudio. Se han llevado a cabo reuniones regulares, grupos de discusión y talleres participativos para recopilar información cualitativa sobre las necesidades, opiniones y perspectivas de los actores involucrados (Kemmis & McTaggart, 2005). Los datos cualitativos obtenidos se han analizado utilizando el método de análisis de contenido, identificando temas y patrones emergentes que informan las decisiones tomadas en el proceso de investigación-acción (Elo & Kyngäs, 2008). Este enfoque cualitativo nos ha permitido comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes, y ha proporcionado una base sólida para el diseño de intervenciones educativas centradas en las necesidades de la comunidad.

El método de investigación-acción en el ámbito educativo aporta principalmente a la problematización de la práctica docente, ya que considera los problemas desde la perspectiva de quienes están directamente involucrados en ellos (Elliott, 2005). Esta aproximación reconoce la experiencia del profesorado como el punto de partida y la base para generar nuevos conocimientos y transformaciones. Según Lier (2001), los docentes que se convierten en investigadores plantean nuevas preguntas y problematizan sus propias prácticas educativas. Al asumir este rol, evitan la elección errónea de problemas de investigación que surgen de teorías alejadas de la realidad práctica. Por lo tanto, la fase de problematización en este método resulta fundamental para llevar a cabo una investigación pertinente y efectiva que aborde los problemas reales presentes en los entornos educativos (Ávalos, 2007).

A partir de los aportes, reflexiones y experiencias de Catalán (2020), Pérez (1994), Quispe (2020), Cabrera (2017) y Latorre (2005), se puede compartir aquí una descripción general de las etapas comunes que suelen involucrarse en un proceso de investigación-acción: a) Identificación del problema: se identifica un problema o desafío específico en la práctica pedagógica que se desea abordar y mejorar; b) Planificación: se elabora un plan de acción detallado que incluye los objetivos de la investigación, las estrategias por utilizar, los participantes involucrados y los

plazos de ejecución; c) Recopilación de datos: se utilizan diversos métodos y herramientas, como la observación participante, entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentos, para recopilar datos relevantes sobre la práctica pedagógica y las experiencias de los participantes; d) Análisis de datos: la información recolectada se analiza de manera sistemática y se buscan patrones, temas y tendencias significativas que proporcionen *insights* sobre la práctica pedagógica y las posibles áreas de mejora; e) Acción y cambio: se implementan intervenciones y cambios en la práctica pedagógica en función de los hallazgos y las recomendaciones surgidas del análisis de datos. Estas acciones pueden incluir ajustes en las estrategias de enseñanza, la implementación de nuevas actividades o la modificación de los materiales didácticos, entre otros; f) Evaluación y reflexión: se evalúa el impacto de las acciones implementadas y se reflexiona sobre los resultados obtenidos. Esta etapa implica un proceso de retroalimentación continua para ajustar y mejorar las intervenciones en función de los resultados observados.

Para realizar el ejercicio de investigación-acción con las dieciséis IEO del municipio de Jamundí, se diseñaron dos estrategias: una, conducente a generar los encuentros para la formación de docentes, a través de la modalidad de diplomado, el cual, a través de diez encuentros (uno por semana), permitió apropiar los referentes conceptuales y metodológicos básicos para efectuar un trabajo de campo conducente a la actualización y contextualización del PEI (Tabla 3); la segunda estrategia fue la del proceso de Acompañamiento situado y diferencial, a través de siete visitas de seguimiento en el lugar de las IEO para realizar, monitorear y evaluar el avance de cada grupo de gestión en el tema del fortalecimiento del proyecto educativo (Imagen 2).

Ahora bien, para considerar y definir que el ejercicio de formación docente a partir de las figuras de diplomado presencial y acompañamiento situado y diferencial constituía las estrategias académicas idóneas y conducentes al logro de los resultados del proyecto, teniendo en cuenta el contexto geográfico y etnoeducador de Jamundí, la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, a manera de aprestamiento, configuró espacios dialógicos con los educadores beneficiarios del proyecto, puesto que se requería hacer una puesta en común sobre diferentes aspectos, a saber: ¿Qué se entiende por formación docente?, ¿Qué necesidades y expectativas tienen los educadores participantes frente al proyecto?, ¿Cuáles son todas las formas posibles para recrear una estrategia de formación docente en atención a la caracterización de la planta docente de Jamundí? Por tanto, se dispuso de diferentes procedimientos para la recolección de la información en cada una de las fases (diagnóstico, formación y evaluación), como lo señala la tabla 2.

Tabla 2. Procedimientos para la recolección de la información

Procedimiento o método	Fase	Objetivo	Resultado
Entrevistas a grupos focalizados por IEO zonificadas (rurales y urbanas)	Diagnóstico para el proceso formativo	Identificar necesidades y expectativas de los educadores participantes respecto al propósito formativo	Contenidos temáticos para el diplomado y necesidad manifiesta de la fase de acompañamiento <i>in situ</i>

(Continúa en la siguiente página.)

Cartografía social	Acompañamiento <i>in situ</i> y diferencial	Caracterizar el entorno social, comunitario y educativo del territorio escolar	Mapeos etnográficos por IEO
Análisis documental	Evaluación: Revisión de los informes finales de acompañamiento por IEO	Identificar necesidades y capacidades para el fortalecimiento de los PEI	Necesidades recurrentes de acompañamiento para el fortalecimiento de los PEI
Encuesta de medición del nivel de satisfacción	Evaluación de resultados	Evaluar el nivel de satisfacción de la población beneficiaria en las diferentes fases del proyecto, incluyendo aspectos logísticos	Percepciones cuantitativas y cualitativas de la población beneficiaria, a modo de aciertos y oportunidades de mejora

Nota: la fase de diagnóstico develó la necesidad sentida y manifiesta de recrear la estrategia de acompañamiento situado y diferencial, en atención a las particularidades de cada IEO y el reconocimiento del territorio escolar. La fase de análisis documental evidenció la necesidad de continuidad y sistematicidad en el proceso de formación docente con enfoque situado y diferencial para el fortalecimiento de los PEI.

Vale señalar aquí que el proyecto contó con la participación de 126 docentes de las dieciséis instituciones educativas oficiales del municipio de Jamundí (Valle del Cauca). Las IEO corresponden al 100% de las existentes en el municipio que pertenecen al sector oficial; seis se encuentran en la zona urbana y diez son rurales.

Tabla 3. Diseño curricular del proceso formativo modalidad diplomado

Módulo 1	Contenidos por encuentro semanal		Objetivos
	Semana 1	Taller de sensibilización	Caracterizar el entorno social, comunitario y educativo mediante técnicas de cartografía social
	Semana 2	Procesos de participación social – colectiva y toma de decisiones	
	Semana 3	Plan de vida del grupo étnico y de la comunidad en su dimensión educativa	Elaborar la línea de base de priorización de necesidades del PEI /PEC mediante matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas)
	Semana 4	Identificación de procesos educativos del grupo étnico	

(Continúa en la siguiente página.)

Módulo 2	Semana 5	Reconocimiento de las tradiciones, los conocimientos, la ciencia, la tecnología y la cultura del grupo étnico para su proceso educativo	Resignificar el PEI o PEC (Componentes: horizonte institucional y modelo pedagógico)
	Semana 6	Orientaciones para la prestación del servicio educativo y atención diferenciada para el fortalecimiento de la identidad cultural	
	Semana 7	Resignificación del modelo pedagógico y horizonte institucional con enfoque etnoeducativo	
Módulo 3	Semana 8	Ruta de mejoramiento continuo	Elaborar la ruta de mejoramiento continuo y Plan de Acción 2022.
	Semana 9	Ciclo PHVA	
	Semana 10	Clausura	Socializar las experiencias de aprendizaje

Nota: esta tabla muestra los objetivos de aprendizaje planteados por la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, para los encuentros presenciales asistidos por la tecnología en la fase de formación docente.

Además de lo anterior, para el análisis de la información recolectada a través de los informes de las visitas de acompañamiento y de los encuentros de formación, se empleó un enfoque de análisis de contenido, a través del cual se accedió a los documentos de reporte del proyecto. Un insumo más se empleó como fruto de los talleres de cartografía social, a través de los cuales se afianzaba, desde la formación, y se consolidaba, desde la visita *in situ*, el proceso de caracterización institucional, pertinencia curricular y visibilización de las prácticas pedagógicas como base para la contextualización del PEI.

Imagen 2. Descripción de la fase de acompañamiento in situ y diferencial

Cronograma fase de acompañamiento situado diferencial			
Semana	Actividad	Horas	Breve descripción de las actividades
Oct-11 - Oct 15	Acompañamiento situado 1	3	Propósitos: Socializar la estrategia académica y metodológica de acompañamiento diferencial en las IEO, principal objetivos y logros. Conformar equipos de trabajo y concertar compromisos y acuerdos. Reconocer características geográficas, logísticas y educativos generales para iniciar el ejercicio de cartografía social.

(Continúa en la siguiente página.)

Cronograma fase de acompañamiento situado diferencial			
Semana	Actividad	Horas	Breve descripción de las actividades
Oct-19 - Oct 22	Acompañamiento situado 1	3	Propósito: Caracterizar el entorno social, comunitario y educativo mediante técnicas de cartografía social.
Oct-25 – Oct 29	Acompañamiento situado 1	3	Propósito: Realizar matriz DOFA de priorización de necesidades referentes al PEI o PEC de acuerdo con los hallazgos de la caracterización del entorno social – comunitario – educativo mediante técnicas de cartografía social.
Nov 1 – Nov 5	Acompañamiento situado 1	3	Propósito: Generar orientaciones para la revisión y re significación del horizonte institucional de acuerdo con las características, necesidades y potencialidades del contexto y la población atendida.
Nov 8– Nov 12	Acompañamiento situado 1	3	Propósito: Generar orientaciones para la revisión y re significación del modelo pedagógico de acuerdo con el horizonte institucional, las características, necesidades y potencialidades del contexto y la población atendida.
Nov 15 – Nov 19	Acompañamiento situado 1	3	Propósitos: Revisar el estado de avance, alcance y limitaciones de los logros del proceso de acompañamiento. – Concertar y definir una ruta diferencial institucional para el mejoramiento continuo en sintonía con la actualización y re significación permanente del PEI o PEC y el Ciclo PHVA.
Nov 22 – Nov 26	Acompañamiento situado 1	3	Propósitos: Concertar y definir el plan de acción 2022. – Socializar los hallazgos, resultados y prospectiva de la estrategia de acompañamiento situado y diferencial.

Nota: esta imagen muestra los propósitos y actividades planteados por la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle para el acompañamiento in situ y diferencial en las dieciséis IEO participantes.

A fin de analizar la información recolectada durante los procesos reseñados, se empleó la estrategia propuesta por Trujillo, Ordóñez y Caviendes (2019, p. 20) para el análisis documental de los PEI y demás fuentes documentales que surgen en un proceso de acompañamiento para la actualización de los proyectos educativos desde un enfoque cualitativo, crítico-comprensivo y con referentes diferenciales y situacionales, a saber:

1. Recopilar los documentos de PEI y los informes del proyecto. Esto permite identificar el grado de actualización que tienen los documentos, las necesidades de las instituciones, y definir el punto de partida del proceso de acompañamiento.
2. Diseñar y aplicar los instrumentos para la recolección, la organización y el análisis de la información, teniendo en cuenta los apartados estructurantes del PEI. Esto permite que cada

IEO señale sus prioridades en el trabajo de actualización de la información, identifique los elementos claves que sustentan su propio PEI, y que se tengan en cuenta las preguntas clave que ofreció el proyecto para repensar las prácticas en relación con el horizonte institucional.

3. Analizar la información recolectada, organizada y categorizada. Para este apartado, los referentes diferenciales y situados del acompañamiento, las reflexiones críticas realizadas en el proceso de formación, y la emergencia del enfoque de etnoeducación como necesario para alcanzar la pertinencia de la oferta educativa del municipio, fueron determinantes para la consecuente profundización en la reflexión, pues sirvieron de guía para la redacción de los elementos que se deben tener en cuenta en las IEO de Jamundí en el momento de proyectar las acciones de mejora y actualizar así su PEI.

RESULTADOS

La formación a docentes en servicio se sustenta y define mediante la Ley 115 de 1994, “Por la cual se expide la Ley General de Educación de la República de Colombia”. Así pues, toda práctica de formación a docentes en servicio, aunque se sitúe y contextualice en cada entidad territorial, se soportará específicamente en el capítulo 2 de dicha ley. El artículo 114 explicita la función asesora de las instituciones de formación de educadores: “Las universidades, los centros de investigación y las demás instituciones que se ocupan de la formación de educadores cooperarán con las Secretarías de Educación, o con los organismos que hagan sus veces, las asesorarán en los aspectos científicos y técnicos y presentarán propuestas de políticas educativas al Ministerio de Educación Nacional”.

En atención a este criterio, la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, área de gestión de la calidad educativa como entidad territorial certificada, desde su responsabilidad con el mejoramiento de la calidad educativa, recogió las necesidades manifiestas de formación docente y planteó los requerimientos a manera de licitación ante las instituciones educativas de educación superior con facultad de Educación, y reconoció en la Universidad del Valle su idoneidad y experiencia en este campo para el diseño y ejecución del proyecto formativo.

Ambas entidades consideraron que, por tratarse de un municipio etnoeducativo, esta noción debería ser el eje problematizador y transversal a todas las actividades por desarrollar. Ahora bien, la etnoeducación consta de variopintas miradas; sin embargo, es importante coincidir en que la etnoeducación se vincula estrechamente a procesos organizativos, comunitarios, la reivindicación y el reconocimiento cultural de los pueblos indígenas, afrodescendientes y raizales.

Entonces, se entenderá la etnoeducación en relación con los proyectos educativos institucionales y/o comunitarios como lo plantea la ONIC (1997, p. 35), “consolidar una actitud de convivencia armónica entre los hombres y la naturaleza. Se trata ante todo de entender el proceso y proyecto de vida de cada pueblo dentro de unas relaciones de interculturalidad y de reconocimiento de las riquezas y potencialidades colectivas e individuales y desde esa dinámica construir nuestros proyectos educativos”.

Como aspectos formales, a manera de resultados, de los requerimientos del proyecto, se pueden relacionar la certificación de ciento veintiséis (126) educadores (véase la tabla 4), que cursaron el diplomado y aprobaron el proceso de formación, habiendo cumplido con los compromisos de asistencia, participación, elaboraciones individuales y colectivas que condujeron a la actualización y el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas y del PEI, con un enfoque etnoeducador. Vale señalar que la valoración por el número de participantes no sólo resulta por la cantidad *per se*, sino en comparación con el número de la planta docente de cada IEO, es decir, los menores niveles de educadores certificados que se observan en la tabla 4, obedecen a que son IEO de escasa planta docente.

Tabla 4. Educadores beneficiarios de la estrategia de formación docente

N.º	IEO	Directivos	Docentes	Total
1	Técnica Industrial España	2	18	20
2	General Santander	3	10	13
3	Alfonso López Pumarejo	1	11	12
4	Presbítero Horacio Gómez Gallo	2	9	11
5	Sixto María Rojas	2	8	10
6	Alfredo Bonilla Montaña	0	9	9
7	San Antonio	0	7	7
8	Comunitaria Luis Valencia	2	5	7
9	Simón Bolívar	4	2	6
10	Central de Bachillerato	4	1	5
11	Rosalía Mafla	3	2	5
12	Gabriela Mistral	0	5	5
13	General Padilla	1	3	4
14	José María Córdoba	1	3	4
15	El Rodeo	0	4	4
16	Técnica Comercial Litecom	2	2	4
Total: educadores certificados			126	

Nota: informe final del proyecto, Universidad del Valle (2021). Esta tabla muestra la filiación institucional y número de educadores certificados en la fase de formación docente, modalidad diplomada.

EL PROCESO DE CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LAS IEO

El primer ejercicio realizado con los docentes que participaron en la experiencia y sus IEO fue identificar las necesidades para el proceso de acompañamiento. Esta actividad estuvo acompañada de un ejercicio para la identificación del punto de partida del proceso de acompañamiento *in situ*, a la manera de una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) que permitió priorizar acciones institucionales para la actualización y contextualización de los PEI. Se resaltan aquí algunas de las necesidades más sentidas y recurrentes de las instituciones:

- Trabajar en la apropiación del Proyecto Educativo Institucional con toda la comunidad educativa, propiciando espacios de reflexión pedagógica, que permita la distribución de tareas y el seguimiento de su evaluación.
- Promover el empoderamiento de toda la comunidad educativa sobre el proceso de mejoramiento continuo, según los principios y fundamentos que orientan a la institución y su quehacer institucional.
- Crear equipos de trabajo que permitan articular las diferentes actividades contempladas para la resignificación o ajuste del PEI.
- Fundamentar el diseño del modelo pedagógico en relación con el horizonte institucional que ha definido de manera colectiva la comunidad educativa.
- Garantizar la participación de los docentes de las diferentes sedes y la inclusión de sus contextos territoriales.
- Formación de docentes en escuelas académicas que tengan en cuenta la biodiversidad y la pluralidad étnica; que se capaciten docentes en referencia al contexto en el que se desempeña el docente del área rural.
- Dotar a los estudiantes con recursos para el aprendizaje con un conjunto de procedimientos y estrategias que él debe poner en funcionamiento cuando se enfrenta con una tarea, y así, terminan todos los niveles y grados en la IEO.
- Mejorar las actividades conducentes al fortalecimiento de la identidad, falta de planificación para tiempos efectivos.
- Se evidencia desesperanza en el discurso de los estudiantes, en la educación como proyecto de vida, la escuela como escenario de formación y el gobierno como plataforma de cambio. Es importante que la escuela y los docentes recuperen esa importancia de impacto social y cultural en el municipio.
- Trabajar por la disminución de los impactos negativos del conflicto armado en la comunidad y la escuela.
- Brindar sentido de pertenencia en las temáticas de proyecto de vida, a través de las habilidades blandas, los gustos e intereses y las temáticas etnoeducativas.

- Fortalecer las relaciones con otras instituciones del Estado para consolidar campañas como la movilidad vial segura.
- Generar planes de habilidades para vida, que permita vinculación y movilidad escolar entre los estudiantes y sus padres.

A partir del reconocimiento del punto de partida del proceso de acompañamiento, el equipo de coordinadores y profesionales de acompañamiento diseñó una estrategia de intervención, que se convertiría en parte del ejercicio de investigación-acción que se publica con este documento. La estrategia, conducente a generar los insumos básicos para la actualización, contextualización y resignificación del PEI, contempló los siguientes pasos:

Paso 1: revisión documental

Con el fin de realizar una revisión documental de los aspectos contemplados en los Proyectos Educativos Institucionales o Comunitarios se inicia una revisión interna de la IEO a partir de los siguientes aspectos clave.

Como parte del componente conceptual de los PEI del aspecto de Análisis de la Situación Institucional, cuyo indicador es el diagnóstico institucional (Art. 14. Dcto 1860/94) Artículo 2.3.3.1.4.1 (Decreto 1075/2015), se debe realizar una caracterización del contexto externo e interno de la institución educativa que permita la identificación de problemas y sus orígenes en relación con las cuatro áreas de gestión. Es importante para los ajustes del PEI, pues permite recontextualizarlo de acuerdo con su realidad interna y externa y en función de su práctica educativa y formativa.

Al respecto, vale la pena resaltar lo que sugiere la Secretaría de Educación Departamental del Norte de Santander (2016, pp. 22-24): “El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes. Art. 14. Decreto 1860/94. Decreto 1075 de 2015 Título 3. Capítulo 1 y sección 4, artículo 2.3.3.1.4.1 De acuerdo con la guía de mejoramiento los establecimientos educativos no están aislados, sino que se enmarcan en contextos que se transforman continuamente. Por ello es necesario conocer muy bien las características de los estudiantes y sus familias, así como sus necesidades. Asimismo, es importante estar al tanto de lo que sucede en los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales, pues los cambios que ocurren allí afectan la vida institucional de alguna manera.

La caracterización del establecimiento educativo considera abordar aspectos como:

- El entorno físico-geográfico y el análisis demográfico, socioeconómico y cultural, para tener una perspectiva de la demanda previsible, teniendo en cuenta la población y sus características.
- La lectura de contexto con un análisis cualitativo para identificar situaciones o eventos que afectan el equilibrio ambiental y las relaciones de convivencia.
- El perfil institucional, revisando batería de indicadores propios del sector: cobertura y permanencia (demanda potencial, tasas de escolaridad, analfabetismo, retención escolar y deserción);

indicadores de calidad: Tasa de promoción, ambiente escolar, perfil del recurso humano, resultados de los aprendizajes (pruebas internas y externas), resultados de la autoevaluación.

En este sentido, todo este ejercicio colectivo, que exige la participación de la comunidad entera, permite acercar la realidad institucional a los sujetos, con una real caracterización de su ser, a partir de sus haceres y saberes, como resultado no sólo de la reflexión conjunta, sino de la visibilización de las prácticas.

Paso 2: preparación para la construcción participativa de los mapas sociales

Aunque la cartografía social es una herramienta metodológica flexible que se adapta a las necesidades o los intereses de las comunidades o instituciones que hacen uso de ella, por lo general se trabaja sobre cuatro tipos de mapas diferentes, según lo referencian Andrade y Santamaría (1997, s. p.):

- “El mapa económico-ecológico (delimitación de parcelas, producción, zonas de caza, de pesca, de monte o bosque, etc.).
- El mapa administrativo-infraestructural (delimitación del territorio y sus divisiones político-administrativas, ubicación interna de viviendas, relación de las personas que la habitan, ubicación de redes de servicios públicos, escuelas, puestos de salud, etc.).
- El mapa de red de relaciones (hace referencia a las redes de relaciones que tejen las personas de un territorio hacia el interior y exterior de ellas, por ejemplo, sitios de venta de productos, sitios de prácticas culturales, sitios míticos, etc.).
- El mapa de conflictos (a partir de las relaciones de la población con la naturaleza, el Estado, el capital y población-población). Se trabajan mapas del presente o imagen actual, pasado o memoria histórica y futuro deseado”.

Dado que cada uno de nosotros tiene una visión diferente del territorio que depende en gran medida de las labores que se realizan, del lugar donde se vive, de la familia a la que se pertenece, etc., se definió que el mejor camino para re-conocerlo, consistía en juntar las distintas percepciones, experiencias y concepciones, iniciando con la escucha activa como estrategia de percepción, y continuando con la artikulación de miradas para valorar la construcción conjunta del espacio.

Una manera de reconstruir las percepciones, las experiencias y los conocimientos que tienen las personas de una comunidad, es tomar el territorio como referente y la reconstrucción colectiva de mapas como herramienta. Realizar mapas de forma colectiva estimula la reflexión de cada uno de los participantes para efectuar una reconstrucción del entorno natural, social y cultural en que se habita, con el propósito de alcanzar una concepción transformadora del espacio socialmente construido. Estimulándose actitudes, acciones e interpretaciones creativas que le permitan a la comunidad emprender nuevas iniciativas de administración y desarrollo social integral del territorio. El trabajo colectivo de elaborar los mapas de la cambiante realidad permite que converjan las distintas visiones que aportan todos de dicha realidad.

Partiendo de los principios de la IAP (Investigación Acción Participativa), en la que cada persona tiene conocimientos valiosos, independientemente de su formación académica, edad, sexo o pertenencia étnico cultural, se inició el proceso de validación de conocimiento contextual. La información que cada miembro de la comunidad posee, unida a la de los demás, genera pensamiento y conocimiento, elementos que se hacen necesarios para administrar el territorio, postular iniciativas, defender derechos, resolver y anticipar conflictos. Entonces, se trata de una forma de trabajo dinámico y divertido, que permite gestar conciencia del espacio que se habita, del tiempo en que se vive, del entorno natural y cultural. El diálogo da paso al trabajo manual, desde la abstracción hasta la concreción de ideas en imágenes. Se propone la elaboración de diferentes mapas, pues es muy difícil poblar un solo mapa con todas las relaciones que conforman el territorio.

Paso 3: la construcción de los mapas

Unos días antes de hacer la jornada de mapeo colectivo se debe iniciar un intercambio o socialización con los posibles participantes para darles a conocer los objetivos del ejercicio y cuáles serán las temáticas por abordar, invitándolos a que hagan parte de la elaboración colectiva de la cartografía social.

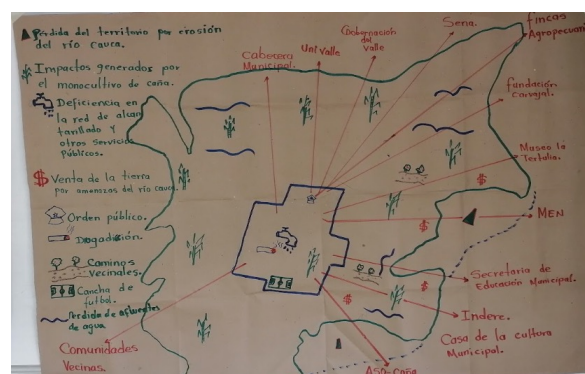
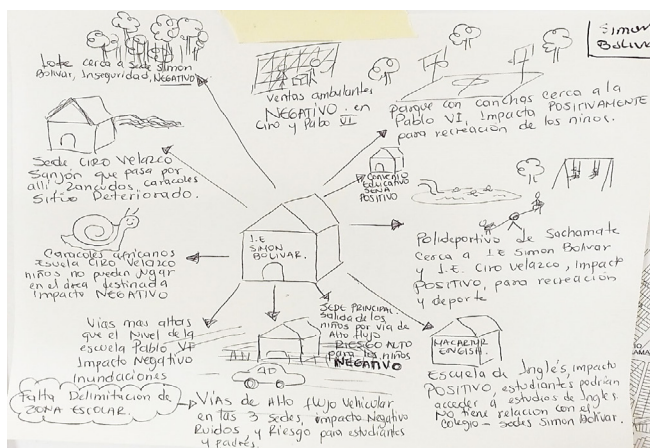
La elaboración colectiva de los mapas necesita un trabajo previo, que consiste en la organización del proceso de trabajo y en la preparación cuidadosa y clara de las preguntas que orientarán la actividad. El número y el contenido de las preguntas corresponden a los datos mínimos que deberá contener cada mapa y al tiempo disponible para su elaboración.

El ejercicio requiere mapas, bases cartográficas, croquis en los que aparezcan los referentes básicos de orientación conocidos por todos (ríos, cerros, carreteras principales) para dibujar en él, conforme a las convenciones que libremente adopte el grupo para la representación de la realidad.

Las bases cartográficas pueden obtenerse de diferentes maneras: en la escuela, en las oficinas de Planeación o de Catastro, bibliotecas, centros educativos, etc. De estas se pueden sacar fotocopias ampliadas o dibujarlas haciendo una réplica del territorio en pliegos de papel periódico.

Se recomienda igualmente recoger todos los mapas que puedan estar disponibles para colgarlos en las paredes del salón donde se trabaja, con el objeto de que puedan servir para consulta y orientación cuando sea necesario. Los participantes dibujarán los mapas con colores que deben tener disponibles en el momento de comenzar a trabajar; la experiencia recomienda utilizar marcadores de punta delgada de distintos colores y cantidad suficiente. También necesitarán tomar nota de algunos asuntos que convengan ampliar, discutir o consultar, y para ello se deberá disponer de lápiz y papel.

Facilita el ejercicio disponer de una mesa o superficie alta sobre la cual pueda extenderse el mapa que va a ser dibujado, de manera que cualquier participante pueda acercarse a dibujar cómodamente desde el lugar que más le conviene; cada quien entra al mapa por el lugar que más conoce.



DISCUSIÓN-REFLEXIÓN

No obstante, más allá de los aspectos formales en términos de lo significativo que fue para los educadores certificarse en un diplomado de 144 horas de la Universidad del Valle, consideramos conveniente compartir una suerte de reflexión sobre el sentido de la formación.

Tres son los aspectos sobre los que se avanza en este proceso de construcción de las nuevas ciudadanías que reclama el siglo XXI. El sentido de la formación, la resignificación de los PEI – PEC de las dieciséis instituciones educativas del municipio de Jamundí y los objetivos de desarrollo sustentable de las comunidades del mundo, pautados en acuerdos internacionales.

El sentido de la formación. Si se acepta la idea consistente en afirmar que la formación es la respuesta al conjunto de fuerzas que, por las vías de los argumentos y de las experiencias, permiten dar forma a la subjetividad de cada persona de una manera tal que sea definida la característica del sujeto hombre o mujer que participa, esto es, que forma parte de un grupo social determinado por una cultura que permanentemente se rehace, es importante identificar desde cada comunidad escolar o territorial en qué caracteres se aspira a contribuir a tal formación. Este sería el propósito de la formación, su sentido, su destino.

Pero en cuanto destino, y pensando en perspectiva de respeto al libre desarrollo, lo mínimo que ha de considerar toda propuesta formativa es la participación de la persona a la que se forma, y, es más, también de las personas integrantes de la comunidad en las que se inscribe el sujeto en formación. Es decir, la apuesta por la formación de una persona es una responsabilidad que ha de asumir el conjunto de personas que acogen al sujeto a partir de unas regulaciones correspondientes a una comunidad específica, sin dejar de lado la oportunidad de conectar con otras comunidades también.

Estas aseveraciones implican que los sujetos de cualquier sociedad son el resultado de aquello que va concertando el sujeto mismo, pero también la comunidad en la que está inscrito desde su nacimiento, aquellas otras comunidades que por decisión o por azar le inscriban, y las demás relaciones que les imponga su existencia.

Se puede colegir, entonces, que la formación es un asunto complejo, en la medida que las fuerzas que la hacen posible vienen de muchos lugares, verbigracia, de la familia, del barrio, del caserío, del corregimiento, de la ciudad, del país, de otros países, pero además, de aquello que se lee, del cine, del teatro, de la televisión, de la pintura, de la música, de las redes sociales, que se convierten en plataformas digitales a través de las cuales se abren espacios para la comunicación y para el intercambio de información, entre otras posibilidades de interacción que se susciten y promuevan para constituir sujetos.

Como se puede observar de lo mencionado, es muy complejo el panorama de las condiciones de posibilidad de la formación, y allí, en este tipo de contextos, se actúa como partícipes de una comunidad específica, de una sociedad o institución particular. Asumida a la sazón tal realidad, es menester pensar qué se hace entre unos y otros, y trazar, entonces, un proyecto. Se puede llamar el Proyecto Educativo Institucional o Comunitario. Al respecto, se busca cómo caracterizar el sentido o destino hacia el cual apunta el proyecto que se impone y se sintetiza consecuentemente a este, con las ideas de Historia, Misión, Visión, Principios, Valores, Objetivos, Símbolos, Organigrama, Perfil.

La resignificación. La resignificación de los PEI o PEC ha sido posible a partir de la comprensión del sentido que estos proyectos tienen para sus comunidades. Se ha tratado de una paradójica acción: es un alto en el camino y, al mismo tiempo, una dinámica. En efecto, detenerse a estudiar lo que se ha construido, que ha implicado revisar y seguir revisando críticamente los planteamientos expresados (en tiempo anterior las más de las veces) desde sus apuestas teleológicas (fines, propósitos, objetivos) hasta sus concreciones en las relaciones de docentes con estudiantes, padres de familia y comunidades. Y es una dinámica, porque se va avanzando en los procesos educativos. No ha sido un ejercicio sobre la abstracción plena; sin embargo, se acude permanentemente a referentes conceptuales que agencian las personas implicadas en el

proyecto. Se va discutiendo, se consigna en un documento y se implementa a modo de prueba para una ulterior evaluación que, en todo caso, vuelve a ser de la comunidad.

En consecuencia, la resignificación es una apuesta de una comunidad por sacar adelante un proyecto que le ha de favorecer, en primera instancia, a sí misma. Siendo así, es imperativo asumir una permanente sistematicidad, un orden correspondiente, más que de aquello que se conserva de las culturas de los integrantes de la comunidad que trate, de potenciar tales culturas en virtud de ponerse a tono con las exigencias históricas que le comprometen cada vez más consigo misma (la comunidad), con otras comunidades desde las más cercanas, hasta aquella que promueve una identidad como integrantes del mismo país, de igual continente, de idéntico planeta.

Los objetivos de desarrollo. Se ha de considerar el desarrollo sustentable de las comunidades del mundo pautado en acuerdos internacionales, que corresponden a la conjunción de proyectos y acciones realizados a nivel mundial. En esta perspectiva de referencia primordial, se han de considerar con mucha preocupación las megaciudades que se van construyendo y creciendo día a día, que no solo arrasan con las ciudades vecinas más pequeñas, también con la flora y la fauna y, más que todo, con las culturas. Otro aspecto por considerar es la urbanización desmedida, puesto que la industria de la construcción, en su perspectiva funcional al mercado, ha venido creciendo sin detenerse a pensar en la dignidad de la vida. En tercer lugar, el complejo problema ambiental y sus derivas en pobreza, y entre ellas, las guerras por el agua, las guerras por el espacio, las guerras por los alimentos.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es la competitividad territorial, que no se trata de responderles ciegamente a las demandas del mercado, sino a la viabilidad ambiental, económica, social y cultural de los territorios. También es clave apostarle a la disminución de las brechas sociales en los territorios, en la medida que alientan la exclusión con múltiples motivaciones fincadas en el poder económico, político, y en desdén de las comunidades. Es necesario dedicarles mucho a los territorios de conocimiento, en la medida que son las condiciones de posibilidad de los saberes, pues se trata de responderle a la sociedad en qué medida cuenta con acceso a la tecnología, a las ciencias, a las artes, a las filosofías, a los saberes que han de circular permanentemente por todos los territorios.

La realización de esta estrategia consistió en identificar que es imposible una postura de ciudadanía más madura, sin el desarrollo de una cultura que tenga sensibilidad hacia los sentimientos, las pasiones humanas y las racionalidades existentes en las culturas de las comunidades, y sin que se disponga a abrir la institución educativa al diálogo con los saberes de estas culturas. Es clave, es importante, fundamental, pensar en el planeta, pensar en la paz, pensar en la comunidad del municipio de Jamundí, de la institución educativa, de cada territorio con sus problemas, que son nuestros, pero también con nuestras potencias y virtudes, tal como lo han expresado los educadores de todas las instituciones educativas del municipio de Jamundí y sus comunidades.

Uno de los principales retos de la implementación de esta apuesta formativa, es ampliamente compartido por educadores de toda Colombia, la educación virtual, a distancia o remota, a raíz de la emergencia de la pandemia COVID-19; pues un día acaeció con la reformulación de estrategias pedagógicas y didácticas, secuencias didácticas y planes de estudios que se llevaban a cabo en una especie de zona de confort, pues muchos docentes no estaban preparados para el sentido pedagógico del uso de las TIC. (Aquí vale la pena mirar críticamente las propias prácticas). El

periodo de alternancia implicó que la fase de formación se realizara de modo virtual, la Facultad de Educación y Pedagogía preparó cuidadosamente recursos educativos y guías metodológicas por sesión, tareas, entregables individuales y colaborativos, pero no se realizó un diagnóstico, primero, del estado y las condiciones de la conectividad a internet de las IEO, y segundo, de las competencias tecnológicas de los educadores. Si se piensa en cómo se hicieron las cosas y en cómo se pudieron hacer mejor, vale la pena resaltar la importancia de realizar una caracterización sobre estos dos asuntos, y prestar herramientas offline, guías impresas, sesiones presenciales focalizadas para dicha población; en este aspecto, la Facultad tuvo o tiene un rezago importante; se parte de una premisa homogénea, asunto que aquí se ha cuestionado respecto al campo de la formación docente. Como es de esperarse, estas condiciones debilitaron la participación, puesto que estuvo sujeta, en primera instancia, a que los educadores se desplazaran de sus comunidades a otras donde encontrasen conectividad, con las implicaciones logísticas que tiene; por otro lado, aquellos docentes que no tenían las suficientes competencias tecnológicas sintieron incomodidad, que conllevó sentir malestar o desmotivación, dado que su preocupación ya no era solamente sobre los objetivos y contenidos del diplomado, sino cómo sortear sus debilidades al respecto.

A este tenor, aunque se implementaron instrumentos de evaluación sobre los contenidos y los profesionales de acompañamiento, que por fortuna y satisfactoriamente fueron positivos para la Universidad, no se logró realizar de manera suficiente una evaluación diagnóstica respecto a los saberes previos; también se pudo hacer realimentación más personalizada en los casos particulares. Sin el ánimo de justificar estas situaciones, aquí se vinculan los aspectos administrativos que, para efectos de la ejecución de los proyectos de formación docente, están estrechamente ligados a lo pedagógico. La estrategia formativa se diseñó para un periodo de seis (6) meses, y entre las idas y venidas de los asuntos jurídicos y administrativos del convenio entre las dos entidades, solo pudo desarrollarse en cuatro (4) meses; todo ello implicó una carrera a toda marcha para todas las partes. Estos asuntos van en detrimento de la calidad y el sentido misional de la formación a docentes y cualquier ejercicio pedagógico.

En relación con este asunto, también conviene mencionar que para el acompañamiento situado y diferencial, se presentaron dificultades de orden público en algunas de las IEO ubicadas en la zona rural alta; aquello desajustó los cronogramas; aquí vale resaltar la labor del profesional de acompañamiento, dado que fueron su sensibilidad, afinidad e interés hacía el trabajo educativo y comunitario los que permitieron que, a pesar de los problemas de orden público, de acceso y de carencia de medios de transporte formal, realizaran acompañamiento en sitio; esto se aparta un poco del criterio de la formación académica altamente cualificada, que es necesaria, pero ha de contemplar que el profesional de acompañamiento evidencie sensibilidad y capacidad de atención y concertación frente a tales dificultades.

Para finalizar, se considera de la mayor importancia la perspectiva de “profesional de acompañamiento”; habitualmente, quienes dedican su labor profesional a la formación de docentes en servicio se categorizan como Formador, Formador de Formadores, Tutor, Instructor o Facilitador. Nuestra apuesta desde el momento inicial fue, y será, la idea de horizontalidad del saber pedagógico, el acompañamiento, entendido como acompañar, ir, ser o estar al lado de otro. No establecer una relación de verticalidad, mucho menos de superioridad intelectual, profesional, educativa o pedagógica, sino de complementariedad, de par, de colega, comprendiendo que el

docente o directivo docente es aquel que disfruta y padece las condiciones de la comunidad educativa, conoce sus estudiantes, su entorno y por qué ocurren las cosas de un modo y no de otro en cada IEO; así pues, el profesional de acompañamiento consta de una suerte de conocimientos, prácticas y, sobre todo, herramientas que puede compartir y socializar.

Lo anterior, puesto que es muy posible y común que se llegue a pensar que, en los proyectos implementados por docentes de las universidades en las instituciones educativas, incluso universitarias, haya una suerte de interpretación de estos como si se tratara de subjetividades revestidas de mayor autoridad de saber. Ese equívoco tan problemático tiende a entorpecer la relación que acontece en cada encuentro y actividad que proponga el proyecto o programa, en la medida que este tipo de relación demanda consistencia en el respeto y valoración del aporte que cada persona realice; es más, para que los mutuos aportes circulen con fluidez, es plenamente necesario el sentido de confianza de todos aquellos que entran en relación desde el primer encuentro.

Ya se ha contado con experiencias donde un individuo se percibe como mejor, más o superior a otro, haciendo irrealizable la relación, en términos de la disposición a destacar el saber del que dispone aquel que vive una realidad sopesada en la cotidianidad. En ese modo de la relación, es clave ser críticos de cualquier forma de las arrogancias, abrirse a lo desconocido y comprender que los saberes que porta cada individuo son muy importantes para que cualquier proyecto social que se pretenda tenga frutos óptimos. En nuestro caso, la categoría de profesional de acompañamiento les apuesta a los saberes, es un par pedagógico, maestra o maestro en una institución educativa, un colega. Y un colega, compañero o compañera del trabajo educativo siempre sabe más que nosotros de unas temáticas y menos de otras, y, por tal razón, evidente a toda relación, la compañía, el acompañamiento, trata de un andar juntos, cada uno con sus pasos, con los caminos andados y haciendo un nuevo andar, que implica conversar, preguntar, observar, sopesar, ensayar, aventurar, con una persona, con un grupo. Y es un par pedagógico porque ha estudiado y estudia por vía de la experiencia acumulada como memoria y como conocimiento pedagógico o pedagogía; esto es, se pregunta como nosotros por la formación de las subjetividades libres y por ello autónomas, frente a cualquier manera de opresión. En este sentido, el colegaje acepta de entrada que todas las personas que participen de estos encuentros tienen un saber pedagógico, y sobre este saber se vuelve permanentemente para preguntar, para intentar una respuesta, para escuchar una voz que quizá venga de otros tiempos, de otras experiencias, de otros lugares.

En conclusión, se puede considerar que el Estado, desde la Secretaría de Educación Municipal de Jamundí, en este caso, habría de ver conveniente la continuidad de los programas y proyectos de formación docente para la resignificación de los PEI y PEC en términos concretos, haciendo ejercicios de recuperación de los saberes comunitarios, continuando el avance de la apropiación del enfoque etnoeducativo, promoviendo la flexibilización curricular para hacer posible los encuentros de los educadores con las comunidades en cada institución educativa, salirles al paso a las posibilidades de hambruna, promoviendo la seguridad alimentaria con huertas caseras, comunitarias y escolares, y, especialmente, abanderándose de los diferentes territorios de los cuidados del planeta Tierra, de las fuentes de agua, de los bosques, del aire y las culturas de sus comunidades.

Ahora bien, vale la pena señalar, en este apartado final del documento, algunas limitaciones que este tipo de ejercicios puede tener, basándose en los referentes teóricos citados, en las experiencias propias y de otras investigaciones, y en el contexto de la investigación-acción en

el campo educativo: a) Generalización limitada: dado que la investigación-acción se enfoca en contextos específicos y se basa en la participación activa de los docentes y otros actores educativos, los resultados obtenidos pueden tener una aplicabilidad limitada a otros contextos o situaciones educativas; b) Requerimientos de tiempo y recursos: la investigación-acción puede ser un proceso prolongado y exigente en términos de tiempo y recursos, lo que exige la colaboración y participación activa de los docentes, así como la implementación de intervenciones y cambios en la práctica pedagógica, lo que implica una inversión significativa de recursos; c) Dificultad en la medición y cuantificación: como este tipo de experiencias se centra principalmente en métodos cualitativos, puede dificultar la medición y cuantificación de algunos resultados, pues cierta naturaleza subjetiva de los datos recopilados puede limitar la posibilidad de realizar análisis estadísticos y generalizar los hallazgos de manera cuantitativa; d) Resistencia al cambio: la implementación de cambios basados en los resultados de la investigación-acción puede encontrar resistencia por parte de los docentes y otros actores educativos, porque la adopción de nuevas prácticas y enfoques puede requerir un proceso de cambio cultural y superar barreras institucionales y de resistencia al cambio.

Es importante tener en cuenta que estas limitaciones no invalidan la investigación-acción como una estrategia valiosa en el campo educativo, pero es necesario considerarlas al diseñar y llevar a cabo este tipo de investigaciones. Ahora bien, a pesar de lo anterior, es válido señalar que se pueden tener en cuenta las siguientes estrategias, con miras a superar las limitaciones de la investigación-acción en futuras investigaciones en el campo educativo: por ejemplo, ampliar la diversidad de contextos puede aumentar la pretensión de generalización de los resultados, lo que implica incluir una variedad y diversidad de contextos educativos en la investigación-acción. Esto implica colaborar con diferentes escuelas, regiones geográficas o entornos educativos para obtener una perspectiva más amplia y poder identificar patrones y tendencias comunes. Otra estrategia puede implicar un complemento de métodos cualitativos con enfoques cuantitativos, que puede incluir la recopilación de datos numéricos, la implementación de pruebas estandarizadas o el análisis estadístico de los resultados obtenidos. Además, una estrategia que implique promover la formación continua y la colaboración para superar la resistencia al cambio puede resultar significativa, pues proporcionar espacios de reflexión, retroalimentación, acompañamiento y apoyo constante puede facilitar la adopción de nuevas prácticas y enfoques, así como reducir las barreras institucionales y la resistencia al cambio. Finalmente, trabajar en alianza con otras instituciones educativas, otros investigadores y actores relevantes del campo educativo puede permitir una mayor difusión de los resultados, el intercambio de experiencias y la retroalimentación mutua. Esto contribuye a fortalecer la validez y el impacto de la investigación-acción. Todo esto sumado a la idea de que, al implementar estas estrategias, se pueden mejorar la relevancia, la validez y la aplicabilidad de los resultados de la investigación-acción en el campo educativo, superando así las limitaciones identificadas.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los 126 docentes de las 16 Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Jamundí por su invaluable participación en este ejercicio de investigación-acción. La experiencia fue posible gracias al convenio interadministrativo entre la Secretaría de Educación

de Jamundí y la Universidad del Valle, y el análisis realizado fue posible gracias a la información suministrada por los profesionales del área de Calidad Educativa y su compromiso con la educación de Jamundí, municipio Etnoeducador del Valle del Cauca.

REFERENCIAS

- Acuerdo No. 011 de 2005. [Concejo Municipal de Jamundí]. Por el cual se declara a Jamundí municipio etnoeducador, productivo y saludable. 31 de mayo de 2005.
- Alcaldía Municipal de Jamundí. (1 de junio de 2023). *Pasado, presente y futuro*. <https://www.jamundi.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado-Presente-y-Futuro.aspx>.
- Andrade, H. y Santamaría, G. (1997). Cartografía Social para la planeación participativa. En: *Memorias del Curso: Participación Comunitaria y Medio Ambiente. Proyecto de capacitación para profesiones del Sector Ambiental*. Ministerio del Medio Ambiente e ICES. [PDF] <http://azimuth.univalle.edu.co/carsoc.htm>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 77-99. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*, XXVI (51), 137-157 / ISSN 1019-9403 <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.007>
- Cali Cómo Vamos (2021). Encuesta Virtual de Percepción Ciudadana – Jamundí. [PDF] https://www.calicomovamos.org.co/_files/ugd/ba6905_89b42e15d3c94497a7fafb767f6594fo.pdf
- Catalán, J. (2020). La investigación acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de educación básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15 (4), 2768-2776. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619867501018/html/>
- Chocaiz, M., Martelo, Y. y Blanquicett, R. (2019). El método de investigación acción en el área educativa: Un ejercicio pertinente e inclusivo para los formadores del siglo XXI. *Revista ORADORES*, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/328/3281345007/html/index.html>
- Constitución Política de Colombia. (7 de julio de 1991). [Const]. Art. 7 y 68. Congreso de la República de Colombia.
- Cornwall, A. & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41 (12), 1667-1676. DOI: 10.1016/0277-9536(95)00127-s
- Decreto 804 de 1995. (18 de mayo de 1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Díaz, M. (1997). Formación y cambios académicos y curriculares en Colombia. En *Memorias del Primer Seminario Nacional de Currículo: El currículo en la educación superior*. Universidad del Valle.
- Elliott, J. (2005). La investigación-acción en educación. *Perfiles Educativos*, 1-20.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005) Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. Denzin y Y Lincoln (eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Thousand Oaks: Sage.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación, Congreso de la República de Colombia.
- Ley 70 de 1993. (27 de agosto de 1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Congreso de la República de Colombia.
- Lier, L. (2001). La investigación-acción. Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura, Número 27, pp. 81-88. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/17998>
- Mas, R., Meregildo, R., Torres, C. y Cruz, R. (2021). Gestión del conocimiento en la carrera de educación primaria en la Universidad Nacional del Santa, Perú. *Revista Telos*, 23 (2). DOI: <https://doi.org/10.36390/telos232.02>
- Morales, A. y Pérez J. (compiladores). (2021). Plan Territorial de Formación Docente 2021-2023 Jamundí municipio etnoeducador. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Continua/319469:Planes-territoriales-de-formacion-docente-PTFD-vigentes>
- ONIC. (1997). *Algunas reflexiones en torno a la Etnoeducación*. Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia. Volumen 11, No. 28. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/338114>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla. Madrid: España.
- Plan de Desarrollo Municipal [PDM]. Jamundí 2020-2023 “El gobierno de los ciudadanos”. [PDF] <https://www.jamundi.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionyControl/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202020-2023,%20Gobierno%20de%20los%20ciudadanos.pdf>
- Quispe, R. (2020). Investigación acción educativa: una propuesta para la formación de la competencia investigativa. *Revista de Educación*, XI (20), 135-150. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/4168/4147
- Reason, P. & Bradbury, H. (eds.). (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: Sage.
- Rissler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Secretaría de Educación Departamental del Norte de Santander. (2016). Documento Orientador para la los Ajustes y Modificaciones al PEI Re significación del PEI. [PDF] <http://sednortedesantander.gov.co/sitio/images/documentos/normatividad/Calidad/2016/Anexo1%20Circular%20No.146.pdf>
- Sirit, P., y Enrique, A. (2014). Tendencias epistemológicas de las investigaciones en los programas académicos de la división de estudios para graduados de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 10 (29), 6-36.
- Trujillo, M., Ordóñez, M. & Caviedes, G. (julio-diciembre, 2019). Los proyectos educativos en Santiago de Cali. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, X (2), 16-31 <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.02>
- Trujillo-Losada, M. F., Hurtado-Zúñiga, M. C. & Pérez-Paredes, M. J. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Rev. investig. desarro.innov*, 9 (2), 319-331. doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177