

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud Doctorado Interinstitucional en Educación



**Acompañamiento situado: incidencia en la mejora contextualizada del
ejercicio docente de etnoeducadores en formación.**

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: **INGRID PAOLA CALDERÓN RAMOS**

Tutor **JOSÉ GUILLERMO DÍAZ MUÑOZ**

Tlaquepaque, Jalisco. junio de 2025

A mi comunidad de aprendizaje: *Tejiendo saberes,*
Por transitar este camino conmigo y enseñarme que
los sueños se alcanzan trabajando arduamente.
¡Tú me perfeccionas!

Para mi amigo y colega: Memo Díaz

Este es un homenaje póstumo, a quien en vida me enseñó la importancia de ser amigo antes que asesor, a ver lo bueno de la vida, alzando la voz cuando sea necesario y seguir los pasos izquierda en Latinoamérica ¡Viva Colombia! ¡Viva Petro! Eran unas de tus arengas favoritas y que siempre acompañaban nuestras sesiones para hacer catarsis desde y para la investigación educativa y la realidad de nuestros países, pensando en las desigualdades y las reflexiones que debe suscitar la escuela para la real transformación social y la resignificación del rol del maestro y del investigador.

¡Te fuiste antes de lo que habíamos acordado Memitito! Esta tesis es en tu honor, por la hermosa amistad académica y personal que logramos construir. ¡Te extraño enorme! Te he llorado noches enteras, porque esperé la defensa de esta tesis, abrazados y celebrando juntos, no estarás echándome porras y buenas vibras, no estarás diciéndome esas palabras que tocaban mi corazón y abrazaban mi alma, pensándote en el papá que no tuve desde los 6 años.

Gracias por tu don de gente y tu belleza interna, me encantó coincidir contigo desde la humanidad y la humildad académica, desde la crítica respetuosa y desde la discusión con argumentos, esa que hizo que me convencieras sutilmente y que nos invitó a construir este entramado complejo, retador y que nos puso a sufrir -en más de una oportunidad- pero también, nos hizo valorar la compañía y el caminar juntos el territorio indígena colombiano, así fuera desde la virtualidad. ¡Nos faltó ese café en la Plaza de Bolívar! Hablando y discutiendo sobre las gestas de la izquierda mexicana y colombiana.

¡Si que me dolió tu partida y te he extrañado cada día desde ese 16 de mayo! pero aquí estoy, en pie de lucha, demostrando que tu amistad y acompañamiento en esta investigación, fueron esenciales para consolidarme como la investigadora que ahora soy. ¡Te quiero Memo Díaz!

Agradecimientos

A Dios, fuente de sabiduría, fortaleza y guía constante en cada paso de este camino. Gracias por recordarme que los procesos vividos hacen parte de nuestra historia personal, gracias por llevarme al desierto y traerme transformada ¡Los procesos duelen, pero son necesarios!

A mis hijos, Paula y Julián, por ser mi mayor inspiración y motivo de esfuerzo; su amor y alegría iluminan mi existir, me invitan a ser mejor en todos los aspectos de mi vida. ¡Gracias por apoyar mis decisiones y por trabajar juntos en la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas!

A mi madre, por su apoyo incondicional, sus enseñanzas y el ejemplo de perseverancia y amor que siempre me brinda, por enseñarme a ser valiente y esforzada; además de incansable, gracias por enseñarme el amor y servicio hacia nuestro Padre Celestial.

A mi asesor, José Guillermo, mi soporte y polo a tierra durante esta investigación, por su paciencia, orientación y confianza en mi trabajo. Su acompañamiento fue fundamental para alcanzar esta meta. Memito: ¡Gracias por dejarme volar!

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) de México por el apoyo recibido para llevar a cabo esta investigación. En definitiva, nadie es profeta en su tierra. Por siempre agradecida con el pueblo mexicano y con las amistades que durarán por el resto de mi vida.

A mis amigos y amigas, a los sabios, aquellos que estuvieron a mi lado en los momentos más difíciles, cuando la incertidumbre y el cansancio me abrumaban. Gracias por escucharme, animarme y recordarme que siempre hay luz al final del camino.

A mis colegas etnoeducadores y tutores de La Guajira, esos guardianes de los saberes y culturas ancestrales, cuya labor incansable en los territorios me inspira a seguir construyendo puentes entre la educación y la identidad cultural. Ustedes me hicieron amar el Caribe colombiano, allí nació mi pasión por tejer

saberes, esos que se dan caminando el territorio y “palabriendo”, viviendo en carne propia lo que pasa en la Colombia olvidada y rezagada por el Estado (que ha cambiado últimamente). A los formadores del PTA, por esos 10 años de trabajo continuo (2013-2023), por trabajar por un país mejor para los “nadies”, como los llama Eduardo Galeano.

Resumen

Esta investigación se sostiene sobre una apuesta ética, política y epistémica por comprender la educación en contextos indígenas más allá de los marcos normativos y técnicos impuestos desde afuera. Parte del reconocimiento de que las políticas educativas, incluso aquellas que se autodenominan “inclusivas” o “diferenciadas”, muchas veces invisibilizan las voces, los saberes y las prácticas pedagógicas que emergen de los territorios. Frente a ello, esta tesis propone una mirada situada y comprometida que privilegia la experiencia vivida de las etnoeducadoras Wayuu en formación como punto de partida para pensar la transformación educativa desde adentro.

La elección de un enfoque fenomenográfico no es fortuita: responde a la necesidad de acceder a las distintas maneras en que estas mujeres significan y viven el acompañamiento situado ofrecido por los tutores del Programa Todos a Aprender (PTA). No se trata de medir ni evaluar dicho acompañamiento con criterios estandarizados, sino de escuchar y comprender los sentidos que las docentes indígenas le atribuyen, las tensiones que lo atraviesan y, sobre todo, las posibilidades que abre para resignificar sus prácticas pedagógicas desde la lengua materna, el territorio, la memoria ancestral y la vida cotidiana en la escuela indígena.

Este enfoque permite recuperar categorías emergentes que no se imponen desde la teoría, sino que se construyen desde el relato, el testimonio y la experiencia compartida. Conceptos como la reciprocidad, la dignidad educativa, el respeto por la lengua propia, el conflicto desde las desigualdades y la descolonización del saber y la enseñanza, emergen como claves para pensar otra forma de acompañar y formar. En esta perspectiva, el acompañamiento deja de

concebirse como una intervención técnica o vertical para convertirse en un acto de encuentro horizontal, de diálogo intercultural y de construcción conjunta de sentidos pedagógicos.

A lo largo del proceso investigativo, cada capítulo se va entretejiendo como parte de un tejido mayor: el de una conversación crítica sobre el lugar del acompañamiento en la formación docente indígena. Se inicia con una contextualización de las políticas educativas y etnoeducativas en Colombia y América Latina, para luego adentrarse en la metodología fenomenográfica y sus implicaciones éticas y epistemológicas. Posteriormente, se presentan y analizan las voces de las etnoeducadoras Wayuu, visibilizando sus vivencias y saberes en torno al acompañamiento situado, y las categorías que emergen de estas interacciones con tutores, directivos y autoridades tradicionales.

A través de entrevistas, grupos de discusión y observaciones en el aula, el estudio explora cómo estas experiencias contribuyen a reconfigurar las concepciones pedagógicas y a fortalecer el ejercicio docente desde una mirada intercultural, activa y contextualizada. Se identifican tensiones, aprendizajes significativos, facilitadores y obstáculos, que no solo enriquecen la comprensión del acompañamiento situado, sino que también permiten cuestionar sus alcances reales en términos de justicia pedagógica, lingüística y territorial.

Lejos de proponer conclusiones cerradas o recetas aplicables, esta tesis se ofrece como una provocación reflexiva y un gesto investigativo comprometido con la escucha profunda, el cuidado de la palabra y la creación de conocimiento situado desde el sur global. Las voces de las etnoeducadoras Wayuu aquí recogidas no son meros insumos empíricos: son claves críticas para reimaginar la formación docente en Colombia, en clave de justicia, dignidad e interculturalidad.

En ese sentido, este estudio aporta al campo de la educación al visibilizar los efectos transformadores —y también las limitaciones— del acompañamiento situado en las aulas indígenas de básica primaria. Revela cómo, cuando este se asume desde una ética del cuidado, del diálogo y del reconocimiento, puede abrir espacios para una pedagogía más sensible a los contextos culturales, más

respetuosa de las lenguas y saberes ancestrales, y más coherente con las realidades históricas de exclusión y resistencia de los pueblos indígenas.

La apuesta, en última instancia, no es solamente académica. Es política. Es pedagógica. Es ética. Se trata de contribuir a la construcción de una educación que no domestique las diferencias, sino que las abrace como fuente de conocimiento, de transformación y de esperanza.

Contenido

1. Introducción.....	22
2. Revisión de Literatura.....	28
2.1. Características Generales del Campo de Conocimiento	28
2.1.1. Criterios de selección.....	28
2.1.2. Criterios de exclusión	29
2.2. Acompañamiento Situado a Etnoeducadores en Formación Universitaria y en	30
Ejercicio Docente de la Educación Básica Primaria	30
2.3. Formación Docente Universitaria de Etnoeducadores en Ejercicio Docente	36
2.4. Coincidencias, Controversias y Posibles Vacíos en la Revisión de la Literatura.....	44
2.4.1 Coincidencias.....	45
2.4.2 Controversias.....	48
2.4.3 Vacíos en la investigación	49
3. Marco Contextual de la Investigación	51
4. Planteamiento del Problema	55
4.1. Preguntas de Investigación.....	55
4.1.1. Pregunta Principal.....	55

4.1.2. Preguntas Secundarias.	55
4.2. Objetivos.....	55
4.2.1. Objetivo General.	55
4.2.2. Objetivos Específicos.	55
4.3. Supuestos.....	56
4.4. Justificación.....	57
5. Construcción del Marco Teórico-Conceptual: Aproximaciones Orientadoras	63
5.1. Lógica Teórico-Conceptual para Desarrollar en el Capítulo	64
5.2. Perspectiva Epistémica y Teorías Educativas: Una Aproximación al Constructivismo Educativo de Lev Vygotsky y Jerome Bruner	66
5.2.1 Episteme y Teoría: Diferenciación y Complementariedad.	66
5.2.2. Sobre el Constructivismo y el Conocimiento.....	69
5.2.3. El Constructivismo Educativo en Vygotsky.	70
5.2.4. El Constructivismo en la Educación y el Aporte de la Teoría Sociocultural de Vygotsky.....	74
5.2.5. La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.	77
5.2.6. Los Procesos de Andamiaje con Lev Vygotsky y Jerome Bruner.....	81
5.3. Los Conceptos Ordenadores: Aproximaciones Conceptuales al Acompañamiento Situado, la Formación Docente y la Etnoeducación .	83

5.3.1. Acompañamiento Situado.....	84
5.3.2. Formación Docente.....	89
5.3.3. La Etnoeducación.....	94
5.3.4 Hacia un marco teórico desde la etnoeducación, la educación propia y la pedagogía decolonial.....	95
5.4. Construcción de Subconceptos como Categorías Analíticas.....	97
5.4.1. Andamiaje/Trama del Aprendizaje.....	98
5.4.2. Andamiaje/Trama de la Autonomía/Heteronomía.....	115
5.4.3. Andamiaje/Trama de la Reflexividad.....	126
5.5. Hacia una Síntesis Teórico-Conceptual.....	137
6. Marco Contextual del “Programa Todos a Aprender”.....	142
6.1. Datos cuantitativos del PTA.....	145
6.2. Metas para el 2023.....	146
6.3. Contexto del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.....	147
6.3.1 Marco contextual en clave de políticas educativas en Colombia.....	150
6.3.2 Extensión del contexto hacia Latinoamérica: contrastes y aprendizajes.....	151
6.3.3 Contexto etnoeducación en Colombia.....	153

6.3.4 Los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y su traducción en la práctica docente	155
6.3.5. Formación docente en clave intercultural.....	156
6.4. Contexto Actual desde la Coyuntura Política por el Cambio de Gobierno y la Política Pública Educativa que enmarca al PTA sobre Calidad Educativa	157
6.4.1 Avance en el decreto 0481 de 2025 donde se establece el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio).....	161
7. Propuesta de Metodología de Investigación	163
7.1. Tabla Metodológica.....	164
7.2 Enfoque Metodológico	165
7.3 El Enfoque Cualitativo	166
7.4 El Método Fenomenográfico	167
7.5 Análisis de Datos.....	173
7.6 Categorías previas y Dimensiones del Estudio	174
7.7 Instrumentos para la Construcción de la Información	175
7.7.1 Entrevistas semiestructuradas.....	176
7.7.2 Observaciones.....	177
7.7.3 La Observación No Participante (ONP)	177
7.7.4 Grupos de discusión.....	178

7.7.5	La triangulación de datos.....	179
7.8	Estrategias para el Análisis de la Información.....	179
7.9	Muestreo no Probabilístico y el Muestreo Intencional.....	181
7.9.1	El Muestreo Intencional.....	182
7.10	Análisis de Contenido en la fenomenografía.....	184
7.11	Propuesta de Análisis de Datos.....	186
7.11.1	Argumentación sobre el uso de Atlas.ti	190
7.12	Consideraciones generales para la investigación	191
7.13	Consideraciones éticas.....	191
7.14	Algunas implicaciones en la manipulación de los datos empíricos	191
7.15	Acceso y Selección de los Interlocutores-Participantes en el contexto del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.	192
7.16	Descripción del Trabajo de Campo.....	193
7.16.1	Cronograma de actividades desarrollado en territorio sobre Incidencia del acompañamiento situado.....	194
7.17	Instrumentos o técnicas utilizadas para la recolección de datos	197
7.17.1	Descripción del proceso.....	197

7.17.1.1	Duración del Trabajo de Construcción de Datos	197
7.17.2	Corpus de Datos	198
7.18	Contexto territorial y cultural donde se desarrolló la investigación.....	201
7.19	Población objeto de estudio	203
7.19.1	Formadores	204
7.19.2	Tutores.....	204
7.19.3	Docentes etnoeducadores	205
7.20	Contexto de los centros etnoeducativos seleccionados	207
7.20.1	Institución Educativa Indígena Número 4, secretaría de educación de Maicao, La Guajira, Colombia	207
7.20.2	Institución Educativa Indígena Número 12, secretaría de educación de Riohacha, La Guajira, Colombia	208
7.20.3	Centro Etnoeducativo Rural Ballena, secretaría de educación de La Guajira, La Guajira, Colombia	209
7.20.4	Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena El Edén, secretaría de educación de Uribia, La Guajira, Colombia.....	210
7.21	Proceso Vivido en la Construcción Metodológica.....	211
7.22	Cronograma de trabajo de investigación	215
8.	La propuesta del acompañamiento situado en el Programa Todos a Aprender y su impacto en los procesos educativos. Principales resultados, hallazgos y discusión.	216

8.1 Trama del aprendizaje: Más allá de las buenas voluntades o las interacciones complejas entre los actores del acompañamiento situado.	220
8.1.1 Aprendizaje intercultural: tejiendo conocimientos propios y apropiados.	223
8.1.2 Aprendizaje colaborativo: construir juntos desde la diversidad del acompañamiento, entre docentes, entre docentes y tutores, entre tutores.	229
8.1.3 Los andamiajes educativos construidos en el acompañamiento situado y sus aprendizajes más relevantes	235
8.1.4 El aprendizaje situado desde el contexto rural comunitario: reconocimiento cultural y adaptación en el acompañamiento situado	238
8.2 Trama de la autonomía en el acompañamiento situado: construyendo y fortaleciendo autonomías. El etnoeducador, la escuela y la comunidad como entidades autónomas en diálogo con la heteronomía del PTA	243
8.2.1 La Heteronomía del sujeto: entre la autonomía y las reglas del Programa Todos a Aprender.	258
8.2.2 Autonomía comunitaria y autodeterminación: retos en la educación indígena	258
8.2.3 La autonomía y la heteronomía: confianza en el otro	262
8.3 Trama reflexividad: Etnoeducadores y tutores en su reflexividad. Resignificando el acompañamiento situado.	272
8.3.1 Resignificación de la práctica docente a través de las Comunidades de Aprendizaje (CDA)	277
8.3.2 Voces en el territorio: Resignificación de tutores, etnoeducadores, directivos y autoridades comunitarias	283
8.4 Lo que emergió y salió a la luz en el acopio de información	287

9. Hacia una recapitulación de los principales hallazgos en relación con los objetivos de investigación	297
9.1 Trama del Aprendizaje	297
9.2 Trama de la Autonomía	301
9.3 Trama de la Reflexividad	304
9.4 Resumen de hallazgos y reflexiones.....	306
9.4.1 Aprendizaje: transformación y tensiones	306
9.4.2 Autonomía: entre la legitimidad y las tensiones.....	307
9.4.3 Reflexividad: un proceso dinámico y crítico	307
9.4.4 Una red de significados en tensión	308
9.5 Principales recomendaciones de los actores.....	308
9.5.1 Transformación desde el contexto	308
9.5.2 Reconocimiento y autodeterminación	309
9.5.3 La crítica como transformación.....	310
9.6 Voces que guían la transformación educativa	311
9.7 Recapitulando los Hallazgos: tres miradas	312
9.7.1 La construcción situada e intercultural	312

9.7.2 La construcción de sujetos y comunidades.....	313
9.7.3 Transformar desde la crítica y la resignificación.....	313
9.8 Las lecciones aprendidas	314
9.8.1 Proceso y tensión: la vigilancia epistemológica y mi rol como aprendiz de investigadora.....	315
9.8.2 Posicionamiento epistémico y político	316
9.8.3 Reflexiones para la política pública y una propuesta alternativa de calidad educativa	317
10. Reflexiones y conclusiones. El entramado de las tramas y la complejidad del acompañamiento situado en territorio indígena.....	319
10.1. Introducción: una mirada desde la complejidad.....	321
10.2 Entrelazando las tramas: una lectura integradora o el acompañamiento situado como tejido complejo.....	321
10.2.1 Aprendizaje y Autonomía: diálogo entre lo situado, lo colaborativo y la autodeterminación.....	322
10.2.2 Aprendizaje y Reflexividad: de la comunidad de aprendizaje a la autorreflexión crítica.....	322
10.2.3 Autonomía y Reflexividad: la resignificación del rol y la autodeterminación	322
10. 3. El tejido dinámico del acompañamiento situado	323
10.4 El acompañamiento situado y las pedagogías críticas.....	326

10.5 El PTA, la etnoeducación y su evaluación de impacto.....	327
10.6 Alcances y limitaciones de la investigación	328
10.6.1 Alcances de la investigación.....	328
10.6.2 Limitaciones de la investigación	329
10.7 Reflexiones sobre las posibilidades de mejora del acompañamiento y la formación situada en el contexto de políticas públicas a largo plazo...333	
10.8 Una agenda de investigación sugerente sobre el PTA y la etnoeducación colombiana.....	334
10.9 Propuesta de consolidación vinculada a la Glotopolítica	335
10.10 Articulando lo propio y lo apropiado	337
10.11 Reflexión en torno a los procesos etnoeducativos y a la educación propia: la realidad de la formación docente en territorio rural e indígena en la Colombia profunda, desigual e inequitativa	339
10.12 Reflexiones sobre la Resistencia ante las políticas hegemónicas y neoliberales: el maestro en pie de lucha en defensa del territorio y de la educación propia, de calidad y pertinencia ante los desafíos del contexto	339
Referencias	343
Anexos.....	362

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Palabras clave en inglés y español para Acompañamiento S</i>	30
Tabla 2. <i>Palabras clave en inglés y español para Acompañamiento situado, pares académicos y modelos de acompañamiento</i>	33
Tabla 3. <i>Palabras clave en inglés y español para Formación Docente</i>	37
Tabla 4. <i>Palabras clave en inglés y español para Formación Docente y Ejercicio Docente</i> ..	38
Tabla 5. <i>Relación de indicadores del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 y del Plan de Acción Institucional (PAI) y sus respectivas metas anuales</i>	143
Tabla 6. <i>Tabla metodológica</i>	164
Tabla 7. <i>Relación de establecimientos educativos focalizados por el Programa Todos a Aprender, departamento de La Guajira</i>	181
Tabla 8. <i>Cantidad de establecimientos etnoeducativos en cada secretaría de educación</i>	183
Tabla 9. <i>Complementariedad entre fenomenología empírica y análisis de contenido</i>	187
Tabla 10. <i>Población y técnica de acopio para la construcción de datos</i>	188
Tabla 11. <i>Entrevista formadores</i>	194
Tabla 12. <i>Entrevista tutores</i>	194
Tabla 13. <i>Trabajo de campo semana 1</i>	195
Tabla 14 <i>Trabajo de campo semana 2</i>	195
Tabla 15. <i>Trabajo de campo semana 3</i>	196
Tabla 16. <i>Trabajo de campo semana 4</i>	196
Tabla 17. <i>Organización de la carpeta digital</i>	199
Tabla 18. <i>Relación de Centros Etnoeducativos y número de estudiantes, etnoeducadores y sedes de la muestra seleccionada</i>	213
Tabla 19. <i>Cronograma de trabajo</i>	215

Índice de figuras

Figura 1. <i>Dimensiones para construcción del marco teórico</i>	65
Figura 2. <i>Entramado conceptual</i>	76
Figura 3. <i>Zona de desarrollo próximo y sus niveles, según Vygotsky</i>	78
Figura 4. <i>Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje de Vygotsky</i>	82
Figura 5. <i>Currículo en espiral, propuesto por Bruner</i>	92
Figura 6. <i>Las comunidades de aprendizaje</i>	109
Figura 7. <i>El ciclo reflexivo de Gibbs</i>	128
Figura 8. <i>Entramado epistémico-teórico-conceptual</i>	138
Figura 9. <i>Tramas categoriales-analíticas</i>	138
Figura 10 <i>Entramado conceptual</i>	217
Figura 11: <i>Mapa conceptual de tramas y categorías de análisis</i>	218
Figura 12. <i>Red de coocurrencias, desde las tramas</i>	219
Figura 13. <i>Mapa analítico del aprendizaje intercultural</i>	224
Figura 14. <i>Red sobre la formación docente y la realidad del acompañamiento situado</i>	228
Figura 15. <i>Red de acompañamiento, formación, sus aprendizajes y reflexiones</i>	231
Figura 16. <i>Red colaboración entre actores desde el acompañamiento y la formación</i>	234
Figura 17. <i>Red sobre la cultura, la educación propia y la lengua materna</i>	237
Figura 18. <i>Red de coocurrencias sobre ruralidad y acompañamiento: el territorio</i>	239
Figura 19. <i>Red de coocurrencias ruralidad y la práctica pedagógica territorializada</i>	241
Figura 20. <i>Red de autonomía y heteronomía en el acompañamiento situado</i>	244
Figura 21. <i>Red de coocurrencias de la comunidad y autodeterminación indígena</i>	246
Figura 22. <i>Red de coocurrencias las autonomías y la autodeterminación</i>	249
Figura 23. <i>Red de coocurrencias de las comunidades de aprendizaje y la autorreflexión</i> ...251	251
Figura 24. <i>Red colaboración entre actores desde el acompañamiento y la formación</i>	252
Figura 25. <i>Red de la relación entre acompañamiento, heteronomía y autonomía del sujeto</i>	257
Figura 26. <i>Red de coocurrencias comunidades como andamios educativos</i>	270
Figura 27. <i>Red sobre la reflexividad, la autorreflexión y la resignificación</i>	272
Figura 28. <i>Red aprendizaje, acompañamiento y relación con el aprendizaje intercultural</i> ..275	275
Figura 29. <i>Red de coocurrencias desde el acompañamiento situado y la reflexividad</i>	276
Figura 30. <i>Red de coocurrencias de la comunidad de aprendizaje y sus aprendizajes</i>	286
Figura 31. <i>Red de coocurrencias sobre emergencias del trabajo de campo y la formación</i> 288	288
Figura 32. <i>Red sobre educación propia, lengua materna y la relación con la ruralidad</i>	291
Figura 33. <i>Las grietas de las pequeñas princesas y Walsh</i>	270
Figura 34. <i>El entramado de l: aprendizaje, autonomía y reflexividad</i>	330

Índice de Anexos

Anexo A. Entrevista a tutores	362
Anexo B. Entrevista a etnoeducadores	365
Anexo C. Consentimiento informado.....	368

Siglas y Acrónimos

CDA- Comunidad de aprendizaje

CEPAL- Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

DBA: Derechos básicos de aprendizaje

EBC- Estándares básicos de competencias

ICFES- El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

INEE- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

MEN- Ministerio de Educación Nacional de Colombia

ORDE- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PEC- Proyecto Educativo Comunitario

PEI- Proyecto Educativo Institucional

PTA- Programa Todos a Aprender

SIEE- Sistema Institucional para la Evaluación de los Estudiantes

SIMAT- El sistema integrado de matrícula

TERCE- Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Toda pedagogía radical debe insistir en que se reconozca la presencia de todos. Esta insistencia no puede simplemente enunciarse. Debe demostrarse mediante prácticas pedagógicas. Para empezar, el profesor -e investigador- debe valorar genuinamente la presencia de todos.

— bell hooks, Teaching To Transgress

1. Introducción

Como mujer educadora, nacida en Bogotá, profundamente comprometida con los territorios históricamente marginados de Colombia, mi trayectoria ha estado marcada por la búsqueda de justicia educativa y reconocimiento cultural. Durante más dieciséis años he transitado entre aulas urbanas, rurales, cargos públicos y espacios universitarios, con la convicción de que la transformación educativa comienza desde el reconocimiento de las voces silenciadas. Fue en La Guajira, acompañando procesos de formación docente con comunidades indígenas, donde mi mirada se agudizó: allí descubrí que la educación no puede ser un acto de imposición, sino una construcción paciente y situada. Esta tesis surge precisamente de esa vivencia: del diálogo con etnoeducadoras Wayuu que, desde sus saberes, desafíos y esperanzas, reclaman un acompañamiento pedagógico que no solo enseñe, sino que escuche y respete sus realidades personales y territoriales.

Mi interés por el acompañamiento situado en contextos indígenas no responde únicamente a una inquietud académica, sino a una experiencia ética y política: ¿cómo incide este acompañamiento en la mejora contextualizada del ejercicio docente? ¿Qué aprendizajes emergen de la interacción entre tutores formados en paradigmas pedagógicos hegemónicos y etnoeducadoras que enseñan desde el territorio, la lengua y la espiritualidad ancestral? Desde un enfoque cualitativo y fenomenográfico, este estudio se adentra en las experiencias vividas de quienes participan en estos procesos de formación, con el fin de comprender cómo se resignifican las prácticas pedagógicas en el aula indígena y cómo se entretajan saberes en medio de tensiones, resistencias y posibilidades.

Esta investigación no busca ofrecer fórmulas ni manuales. Aspira, más bien, a visibilizar

las voces de las etnoeducadoras Wayuu en formación, a comprender cómo viven y transforman el acompañamiento situado, y a aportar a una conversación mayor sobre el derecho a una educación propia y de calidad. Mi expectativa es que este estudio contribuya a repensar las políticas públicas desde el territorio, a fortalecer los procesos de formación docente intercultural y a abrir caminos para una pedagogía del cuidado, el diálogo y la dignidad. La tesis avanza, así, hacia una comprensión profunda del acompañamiento como práctica transformadora, situada y que reduzca las desigualdades lingüísticas, en el corazón de una Colombia plurilingüe que aún está por escucharse plenamente.

El acompañamiento situado y la formación docente han sido temas atractivos en la última década, en el campo de la educación y la investigación. Algunos estudios en América Latina, específicamente en Perú, Bolivia, Chile y Colombia, han demostrado la importancia de comprender el propósito de la formación docente y el acompañamiento situado a docentes recién egresados, que asumen su ejercicio docente en contextos no convencionales, como lo son escuelas indígenas o centros etnoeducativos, los cuales cuentan con escenarios educativos en diferentes contextos, realidades y con necesidades de formación particulares.

Algunos investigadores como Vaillant (2016), Vezub (2011), Vezub y Alliaud (2012), entre otros, coinciden, en que uno de los factores que afectan las prácticas docentes, es la escasa formación que han recibido los estudiantes y maestros en formación y la baja calidad de los programas educativos en las universidades. Por tal razón, es necesario indagar sobre los resultados que se obtienen en el ejercicio docente mediante los procesos pedagógicos de acompañamiento situado que se desarrollan en sus aulas de clase.

Para el contexto de esta investigación, resulta conveniente rescatar las oportunidades sobre cómo los docentes se forman en las aulas de clase donde desarrollan su ejercicio docente. Para tal fin, es importante revisar qué han mencionado las investigaciones sobre la formación y acompañamiento situado, el cual será la estrategia que medie esta investigación.

Para entender las dinámicas del acompañamiento situado, término acuñado al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, derivado de los conceptos de aprendizaje situado Lave y Wenger (1991) y con Freire (1970) desde la pedagogía libertaria y la educación crítica contemporánea. Larrosa (2010) refiere que, el acompañamiento pedagógico situado, es la acción entre pares que los docentes realizan en los establecimientos educativos y se considera un proceso investigativo que desea conocer la práctica docente en el aula de clase. Gómez

(2020) presenta la propuesta que nace con la técnica observación participante, con base en el uso del instrumento que habla de cinco saberes de la observación, que realizaría un acompañante en el proceso de tutoría o acompañamiento situado y donde ocurriría el intercambio pedagógico, donde se realiza en el proceso de observación reflexiva, desde la planeación-ejecución-realimentación de la práctica docente; entre ellos están:

- Saber observar
- Saber ser observado
- Saber hablar sobre lo observado
- Saber escuchar
- Saber observarse

En tal sentido, Vargas e Izarra (2016) definen el acompañamiento situado como el proceso de apadrinamiento o tutorización por parte de un par académico docente para mejorar las prácticas de aula de los docentes acompañados, esto con el fin, de presentar estrategias diversas que posibiliten mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

Uno de los aspectos metodológicos más importantes para el acompañamiento pedagógico situado, desde la mirada hermenéutica del Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017, como se citó en Gómez, 2020), es la observación pedagógica como un proceso de revisión crítica y objetiva de los procesos que acontecen en el aula: planeación de la clase, seguimiento al aprendizaje, uso pedagógico de resultados, clima de aula y práctica pedagógica, entre otros; además, propone el uso del diario de campo, bitácoras y rúbricas para orientar la observación por parte de quien acompaña el proceso.

Los docentes acompañantes o tutores tienen la responsabilidad de acompañar a sus pares en procesos cotidianos de planeación, ejecución y retroalimentación del proceso de aula vivido, desde una observación participativa, más no de carácter evaluativo, punitivo o sancionatorio, todo con el firme propósito, de una autorreflexión de la praxis del ejercicio del docente que está siendo acompañado.

Los autores Vezub y Alliaud (2012), también mencionan que, los docentes, cuando son acompañados en su aula de clase por otro par, pueden reflexionar sobre la manera en la que realiza su práctica pedagógica y las diversas posibilidades para el aprendizaje de sus estudiantes. Al tener esa oportunidad, puede identificar qué necesidades de formación y

autoformación se requieren y, desde allí, proyectar acciones que permitan al docente reconocer los problemas que tienen en el establecimiento educativo desde el contexto real, con el fin de tomar decisiones para transformar y mejorar su trabajo con los estudiantes en el aula de clase y fuera de ella, pues al ser un ámbito comunitario, se realizan prácticas y acompañamiento dentro del aula y en otros escenarios de la comunidad.

El acompañamiento situado también se describe como las formas de autoformación y autorreflexión de la práctica pedagógica y del ejercicio docente con la comunidad de aprendizaje, donde se destina tiempo para escucharse entre sí y tomar decisiones de tipo formativo y que, con el diseño de estrategias, logran crear las soluciones a los problemas cotidianos del aula de clase y de la escuela en general.

Desde esta perspectiva, se incorpora al Ministerio de Educación Nacional (2010) de Colombia (MEN) con el Programa Todos a Aprender (PTA), a partir de experiencias de impacto en los sistemas educativos de Chile, Brasil, Argentina y, que, según Hinojosa (2017), se propone el acompañamiento situado como una estrategia de desarrollo profesional situado, teniendo presente diversas experiencias que permitan resignificar las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en su contexto escolar, para poder impactar los aprendizajes de sus estudiantes.

Se habla de una estrategia que pone el énfasis en el acompañamiento a los docentes en ejercicio, mediante pares académicos denominados tutores (maestros formando maestros) en el desarrollo de estrategias pertinentes y eficaces de enseñanza y aprendizaje en torno a problemas cotidianos en el aula de clase, desde la Pedagogía, la Didáctica, el Conocimiento Disciplinar y el Conocimiento Didáctico del Contenido del docente, a la hora de realizar el proceso formativo con los estudiantes.

Estas acciones incluyen varias estrategias a desarrollarse situadamente: reuniones periódicas en Comunidad de Aprendizaje (CDA), formación y actualización docente, talleres teórico-prácticos, seguimiento a los acuerdos, acompañamiento en aula de clase, diseño, implementación y seguimiento de estrategias para mejorar aprendizajes en lenguaje, matemáticas y educación inicial. Estas acciones se basan en las buenas prácticas y se acompaña al docente en el proceso pedagógico del aula. A este acompañamiento pedagógico, Ministerio de Educación Nacional (2010) lo define, como un proceso metódico y permanente de trabajo en equipo entre colegas y agentes que pertenecen a la comunidad educativa y otros

que se asignan, enfocado en el estudio de las prácticas pedagógicas de aula a partir de la observación, la reflexión, la planeación, la ejecución de las clases y el seguimiento de estrategias de mejora de la institución desde el ámbito curricular y pedagógico, atendiendo a las necesidades que tienen los estudiantes respecto a los aprendizajes que estos construyen en sus trayectorias educativas.

El acompañamiento situado se enfoca en las interacciones que se dan en el seno del aula de clase donde ocurre el proceso formativo de los estudiantes, y donde diversos actores intervienen en diferentes niveles, por ejemplo: los docentes, los directivos docentes, los padres de familia, los cuidadores, los sabedores, las autoridades tradicionales, la comunidad en general, los delegados de la secretaría de educación municipal o departamental, delegados del Ministerio de Educación Nacional, entre otros.

En el contexto del medio rural-étnico, se reconoce a las aulas indígenas en centros etnoeducativos, que atienden población indígena de las comunidades y pueblos originarios en el departamento de La Guajira, en Colombia. Dicho contexto, se ubica en el desierto, en diversas rancherías donde se sitúa el pueblo indígena Wayuu que tiene su territorio en las afueras del casco urbano y, se insertan en las profundidades del desierto de La Guajira en Colombia y de Zulia-Venezuela.

Ahora, el término de etnoeducadores, hace referencia a los docentes e indígenas que son nombrados por sus comunidades para ejercer la práctica docente. La normativa para vinculación de etnoeducadores, se define en el artículo 62, Ley 115 de 1994, denominado selección de educadores, menciona lo siguiente: “Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación y poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano”.

La Ley 115 de 1994 indica la siguiente información respecto a los procesos etnoeducativos: en el tema de la presentación de los títulos académicos, para la vinculación de etnoeducadores al servicio educativo público, es necesario puntualizar que, el inciso segundo del artículo 62, remite expresamente al Estatuto Docente y a las "normas especiales vigentes aplicables a tales grupos".

De manera tal que, indagar sobre cómo incide el acompañamiento situado en la mejora

contextualizada del ejercicio docente de los etnoeducadores en el aula indígena de la básica primaria, será la pregunta que orientará esta investigación.

2. Revisión de Literatura

Para la revisión de literatura se define el fenómeno de estudio, los actores que se involucraron y las interacciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto al ejercicio docente del etnoeducador, los procesos de tutorización y acompañamiento situado, con el fin de construir el estado del conocimiento respectivo en torno al objeto de estudio.

2.1. Características generales del campo de conocimiento

En la presente investigación, fue necesario identificar qué se ha investigado sobre el desarrollo del ejercicio docente, con base en el *acompañamiento situado* y, desde ese enfoque, *la formación docente y la reflexión pedagógica*, específicamente con etnoeducadores en formación universitaria, que son docentes e indígenas nombrados y trabajan en la básica primaria con estudiantes de comunidades indígenas y, que, cursan su formación profesional-licenciaturas en educación (caso Colombia) y otros pregrados, ofertados en las universidades de la región.

2.1.1. Criterios de selección.

Los criterios utilizados para la búsqueda de artículos, respecto a los tres conceptos, son:

- Artículos con rigor científico.
- Estudios publicados en revistas arbitradas en el área de educación, aprendizaje social y de la educación a indígenas o etnoeducación.
- Estudios realizados y publicados en Colombia, México y el resto de Latinoamérica y el Caribe.
- Del periodo 2010 a 2022.
- Escritos en español o inglés.

Palabras claves para tener presente en el rastreo de información:

- Acompañamiento pedagógico situado:
acompañamiento a docentes
etnoeducadores en formación.
- Formación docente: formación a etnoeducadores en formación universitaria.
- Aprendizaje situado y reflexión pedagógica en el marco del acompañamiento situado.

- Ejercicio docente: ejercicio profesional de docente del etnoeducador en el aula de clase indígena de la básica primaria.

2.1.2. Criterios de exclusión

Por su intrascendencia para este estudio, se descartan:

- Los estudios del ámbito escolar en educación básica secundaria y media.
- Los estudios de formación docente a profesores universitarios.
- El aprendizaje situado en contextos diferentes a los de las comunidades indígenas.

Estos criterios permitieron la valoración de la producción académica relativamente reciente, misma que se presenta por secciones, con un último apartado donde se evidencia el punto donde se articulan.

Etapas de revisión: primera revisión general, con conceptos como el acompañamiento situado que reciben los etnoeducadores en ejercicio docente de la básica primaria realizado por tutores; son pares académicos que lideran acciones de trabajo directo en el aula de clase. La primera etapa permitió hacer un rastreo bibliográfico general, con conceptos de acompañamiento situado y formación docente, se encontraron algunas investigaciones de tipo cualitativo, desarrolladas en escenarios académicos en educación superior y, en menor medida, en aulas de clase de primaria y secundaria. Los estudios se basan en el acompañamiento que hacen los docentes y/o tutores a los estudiantes en formación docente, desde el ejercicio docente en el aula de clase.

En la segunda etapa, se buscaron investigaciones más específicas que incluyeran el trabajo con docentes indígenas o etnoeducadores en el Caribe colombiano, con el fin de, encontrar información relevante con ese actor y lugar fundamental; cabe destacar que, al aplicar ese filtro, no aparecen investigaciones que aborden la temática sobre acompañamiento situado a etnoeducadores en contextos académicos. Sin embargo, se encuentran investigaciones relevantes en escenarios etnoeducativos e interculturales, que involucran trabajo con comunidades, desde la posibilidad del trabajo desde la etnoeducación, la educación propia, intercultural y bilingüe.

En la tercera etapa, parte fundamental de la revisión, se buscaron investigaciones abordadas en contextos indígenas, etnoeducativos e interculturales, donde existieran

procesos de acompañamiento situado directo en el aula de clase y formación docente a docentes en formación universitaria y graduados, pero que desempeñan ejercicio docente, desde su rol como educadores en aulas con estudiantes indígenas de la básica primaria. No se encontraron investigaciones que se acerquen al fenómeno de estudio a investigar, lo que ratifica un vacío académico en torno al fenómeno y la necesidad de investigarlo para discutir respecto a los hallazgos que arroje esta propuesta de investigación.

2.2. Acompañamiento situado a etnoeducadores en formación universitaria y en ejercicio docente de la educación básica primaria

La revisión del primer concepto, sobre el acompañamiento situado a etnoeducadores en formación universitaria de la educación básica primaria, se centra en América Latina y, particularmente, en Colombia, ya que es el contexto donde se realizó la investigación y se requirió conocer con mayor profundidad los avances sobre el acompañamiento situado a etnoeducadores en formación universitaria en la región y en comunidades indígenas.

Las bases de datos consultadas fueron: Dialnet, Redalyc, Web of Science, EBSCO y documentos sobre países que han realizado investigaciones sobre impacto del acompañamiento situado a maestros noveles, enfocado en Latinoamérica. Como criterio de búsqueda, se aplicaron distintas combinaciones de palabras clave, en inglés y español, como las que se evidencian en la Tabla 1.

Tabla 1. Palabras clave en inglés y español para Acompañamiento Situado

Español	Inglés
Acompañamiento situado	Situated accompaniment.
Acompañamiento pedagógico	Pedagogical accompaniment
Acompañamiento en el aula de clase	Accompaniment in the classroom
Acompañamiento situado al etnoeducador	Situated accompaniment to the ethno-educator

Fuente: Elaboración propia.

Con este rastreo inicial, se encontró la siguiente información:

-Acompañamiento situado: artículos que refieren procesos de acompañamiento a maestros, desde el marco de la práctica pedagógica en las instituciones educativas, tales

como, universidades y centros educativos de formación técnica o tecnológica.

-Acompañamiento pedagógico: artículos que presentan acciones de docentes que lideran procesos en escuelas sobre acompañamiento a la labor del docente en los establecimientos educativos.

-Acompañamiento en el aula de clase: las investigaciones refieren apoyo a los docentes en formación que realizan su práctica pedagógica en las aulas de clase. Son maestros en formación que inician las experiencias pedagógicas en clases como observadores, auxiliares o practicantes.

-Acompañamiento situado al etnoeducador: para esta categoría no fue posible encontrar artículos que den cuenta al proceso del acompañamiento del etnoeducador y docente indígena.

La primera búsqueda y revisión de literatura se realizó en el primer semestre del DIEE, se leyeron alrededor de 60 artículos que contenían aspectos relevantes con la búsqueda del fenómeno a investigar. Allí se organizaron tres tablas para consolidar la información referida al acompañamiento situado, formación docente y aprendizaje situado (tanto de niños, como de docentes indígenas): esa búsqueda arrojó resultados diversos sobre conceptos, estrategias y metodologías abordadas, sin embargo, no se aplicó el filtro general de la precisión del trabajo con docentes indígenas o etnoeducadores de comunidades con educación propia y autonomía escolar. Para el segundo avance, se estableció un concepto clave: el acompañamiento situado y, de éste se derivan cuatro conceptos que están interrelacionados y en los cuales gira la investigación:

- La formación situada
- El aprendizaje situado
- La reflexión pedagógica
- El ejercicio docente

Al tener el concepto general y los derivados, se utilizaron filtros más específicos que permitieron focalizar la investigación, según el recorte del fenómeno y las oportunidades de interacción, seguimiento y acompañamiento para esta investigación.

El primer paso, fue realizar la búsqueda de las palabras clave en los buscadores, haciendo énfasis en áreas de estudio relacionadas con educación, etnoeducación, formación a docentes indígenas, formación intercultural, en idioma español e inglés y, geográficamente,

a trabajos realizados principalmente en países de América Latina. Así mismo, se utilizaron palabras excluyentes como: educación superior, educación secundaria, formación inicial para delimitar el nivel educativo y experiencias que involucran docentes etnoeducadores que trabajan en la básica primaria.

En la revisión realizada, se identificaron artículos respecto a los conceptos que se relacionan a continuación:

-Acompañamiento en el aula de clase: para este tema, se encuentran artículos que presentan experiencias de aula y donde un par académico y/o docente apoyan la labor del docente en el desarrollo del ejercicio docente.

-Acompañamiento situado al etnoeducador: este concepto abordado, específicamente sobre el acompañamiento al etnoeducador, no otorgó evidencias de estudios específicos, pero permitió evidenciar procesos sobre etnoeducación, tema abordado en las aulas indígenas, que dan cuenta de procesos formativos formales e informales.

-Acompañamiento pedagógico: para el acompañamiento pedagógico general, se encuentran numerosos artículos que presentan el proceso e interacciones que se dan en el ejercicio docente y la práctica de aula dentro de la cotidianidad de la escuela.

A partir de lo anterior, se creó una primera selección de documentos, entre los que se incluyen libros, artículos y análisis comparativos, además de investigaciones internacionales, realizadas por la UNESCO. Los autores Balarín y Escudero (2019) y Cox et al. (2021), presentan un panorama respecto al acompañamiento situado y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo identificar algunas tendencias relevantes realizadas en las investigaciones, por ejemplo, en Perú, Chile, Brasil, entre otros, sobre el acompañamiento pedagógico y situado en contextos latinoamericanos y, las reflexiones que suscitan los docentes luego de esas experiencias investigativas.

También se encuentra la investigación realizada por Bello et al. (2020) sobre formación y Desarrollo del Profesorado, estudio comparativo de formación docente de educación inicial-Región centro Perú, España y en Universidades Estatales Del Caribe colombiano. Esta investigación da cuenta cómo la formación docente sirve como estrategia de acompañamiento situado y su incidencia dentro de la política educativa en Colombia al proponer y realizar un planteamiento integrador enfocado al mejoramiento de la práctica educativa y de los aprendizajes de los estudiantes.

El siguiente paso, fue la revisión de los resúmenes de los artículos seleccionados, así como la revisión de fragmentos específicos en el texto, donde se encontraron las palabras clave para determinar el contexto en el que son utilizadas. En este segundo filtro, los criterios de selección fueron los siguientes, de acuerdo con cada concepto clave: sobre acompañamiento situado, se seleccionaron los documentos que explican el concepto y hablan de políticas o modelos de acompañamiento directo en el aula de clase en Colombia, México y en Latinoamérica.

Tabla 2. Palabras clave en inglés y español para Acompañamiento situado, pares académicos y modelos de acompañamiento

Español	Inglés
Acompañamiento entre pares	Peer accompaniment
Políticas sobre acompañamiento situado	Policies on situated accompaniment.
Modelos sobre acompañamiento directo en el aula de clase.	Models on direct accompaniment in the classroom.

Fuente: Elaboración propia.

En la revisión sugerida, se encuentran las siguientes investigaciones que organizaron en categorías para analizar la información:

-Acompañamiento entre pares: el acompañamiento entre pares es una estrategia que se desarrolla en ámbitos académicos, sociales, culturales, entre otros. Para el enfoque de esta investigación, se centró dicho acompañamiento en escuelas indígenas o centros etnoeducativos, donde los docentes titulares fueron docentes indígenas en formación universitaria.

-Políticas sobre acompañamiento situado: en la revisión se encuentran políticas educativas en varios países de Latinoamérica, demostrando la importancia del tema respecto a la formación docente a docentes, niveles en formación y que desarrollan su ejercicio docente en carrera docente o en práctica pedagógica desde el pensum de las carreras a cursar.

- Modelos sobre acompañamiento directo en el aula de clase: esta categoría destaca un proyecto de formación y acompañamiento docente que realizan en Chile; los docentes deben cursar algunos niveles para mejorar la práctica docente inicial y, desde allí, se generan

incentivos para mejorar los perfiles de los docentes que ingresan a la carrera docente.

También se encuentra, en la tesis doctoral de la investigadora Múnera (2017) titulada “Enfoques de enseñanza - aprendizaje de maestros formadores de educadores infantiles en universidades estatales del Caribe colombiano”, que la formación docente es clave para el logro de una educación de calidad y por ende de un aprendizaje de calidad. Desde esta premisa, se establece que el docente tiene una gran responsabilidad social en el acto educativo, ya que sobre él recae el desarrollo de sus estudiantes (p. 198). Desde esta postura, se identifica la necesidad de cualificar al docente en su ejercicio profesional de enseñanza para la realidad que vive en su contexto y que pueda abordar las necesidades de aprendizaje que tienen sus estudiantes, toda vez que los etnoeducadores en ejercicio docente y formación universitaria requieren de procesos de acompañamiento situado para potenciar habilidades en el acto pedagógico desarrollados en el aula de clases y se media por interacciones de diferentes actores, corresponsables del proceso formativo de los estudiantes y, para el caso de esta investigación, son los estudiantes indígenas.

Las investigaciones permiten identificar conceptos aterrizados al acompañamiento de aula y situado para el mejoramiento de las prácticas de los docentes; aunque no se hace énfasis en los docentes indígenas y etnoeducadores, se encuentra un gran avance que permite identificar hallazgos similares en el acompañamiento que se realiza en Colombia en el marco del Programa para el mejoramiento de la calidad educativa, enfocado a las prácticas de aula y el ejercicio profesional docente de los educadores. Asimismo, se presenta la realidad que viven las escuelas respecto a los problemas y necesidades de los docentes en el aula de clase, los cuales requieren especial atención desde el acompañamiento entre pares, con la estrategia sobre la importancia de la retroalimentación situada a través de mentores o asesores que se involucran con la escuela y, trabajan en el aula acompañando y formando al docente en el aula de clase.

Esta revisión arroja diversas posibilidades del acompañamiento situado en escenarios escolares y espacios no convencionales, lo que permite evidenciar la importancia del acompañamiento situado y la articulación con la formación docente, percibido como un engranaje en la escuela. Los investigadores Agreda y Pérez (2020) describen el acompañamiento pedagógico, como estrategia de formación donde se interactúa con otros docentes desde diversas experiencias pedagógicas donde sistematizan mediante la

observación y el intercambio de saberes; surge el diálogo reflexivo y los grupos entre docentes acompañados y acompañantes - en relación con esta investigación son el tutor y etnoeducador - que permiten transformar sus prácticas docentes desde los diálogos e interacciones que se pueden dar en el aula de clase y fuera de ella. Igualmente, se encuentra la investigación de Payares et al. (2015), reconoce el acompañamiento situado como oportunidad para realizar un acercamiento a las construcciones de sentido acerca del acompañamiento: aspectos relevantes, resistencias y oportunidades de mejora, resignificando desde las dinámicas educativas propias de la escuela.

Se encuentra, además, la investigación realizada por Orrego (2012) quien, desde el acompañamiento, hace un barrido sobre los procesos de escolarización a las comunidades indígenas en el marco de las misiones evangelizadoras de diferentes grupos religiosos (escolarización misionera), donde la implementación de la etnoeducación ha supuesto un cambio en la autodeterminación y hetero-representación de los diferentes pueblos, destacando la formación y acompañamiento a los etnoeducadores.

Enriz et al. (2017) presentan la relación entre los grupos indígenas y el Estado argentino. En el marco de un modelo de escolarización estatal que no recuperó los conocimientos y experiencias de las poblaciones indígenas, diversas iglesias persiguieron objetivos propios y reemplazaron, cuestionaron y apoyaron tareas del Estado. Los autores, analizan los vínculos entre las iglesias (católica y evangélica) y las poblaciones indígenas, centrándose en los ámbitos educativos y, especialmente, en el proceso de alfabetización, resultó siendo un acompañamiento situado.

Rengifo et al. (2014) presentan un acercamiento a las implicaciones del acompañamiento, una de las estrategias de la formación situada que, aunque compleja, ha empezado a tomar forma en el desarrollo del Programa Todos a aprender en el territorio colombiano desde el año 2011.

De acuerdo con Ruiz (2015) y Sánchez y Suárez (2019), el acompañamiento situado se presenta en ámbitos académicos y pedagógicos, denota procesos de tutorización, acompañamiento entre pares, formación aterrizada al contexto, diálogo y reflexión sobre la práctica pedagógica realizados en comunidades de aprendizaje, con los docentes de la institución educativa, en el aula de clase y en espacios no convencionales para la formación de estudiantes.

Agreda y Pérez (2020) y Gorichon et al. (2020), por su parte, señalan que el acompañamiento situado se enfoca en las interacciones que se dan en el seno del aula de clase y donde ocurre el proceso formativo de los estudiantes, lugar en el que diferentes actores intervienen en distintos roles y niveles. Además, se habla de procesos de mentoría, por ejemplo: los docentes, los directivos docentes, tutores, pares académicos, los padres de familia, los cuidadores, la comunidad en general, los delegados de la Secretaría de Educación Municipal o Departamental y delegados del Ministerio de Educación Nacional.

En síntesis, en la revisión de literatura sobre acompañamiento situado, es posible observar que las producciones fueron referentes al contexto académico y, en menor medida, al ámbito social. También mostró tendencia en lo relativo al acompañamiento situado a docentes en carrera y en ninguna proporción a etnoeducadores en formación universitaria. Resulta fundamental destacar que, no se encuentran investigaciones sobre acompañamiento pedagógico situado a etnoeducadores en formación universitaria que laboren en centros etnoeducativos con estudiantes de la básica primaria, lo que permite evidenciar la necesidad de producción de conocimiento en este campo específico sobre el acompañamiento situado a docentes etnoeducadores en formación.

2.3. Formación docente universitaria de etnoeducadores en ejercicio docente

Para el segundo concepto sobre formación docente, la búsqueda arroja resultados más amplios, relacionados con experiencias exitosas sobre formación docente a maestros en formación universitaria, enmarcados en los procesos del ejercicio docente que adelantan los estudiantes en formación que cursan sus pregrados en las universidades. Para el caso específico de esta investigación, el enfoque fueron los docentes indígenas o etnoeducadores que adelantan procesos de formación universitaria (licenciaturas en educación para el caso colombiano, carreras con énfasis en la educación) y, de este tema, no se encuentran investigaciones, lo que permite evidenciar el vacío académico que será necesario investigar.

Para el concepto específico de formación docente universitaria de etnoeducadores, es necesario hablar de etnoeducación, término que refiere el Ministerio de Educación de Colombia en la Ley General de Educación como: "Etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y

tradiciones" (Ley 115 de 1994, de 1994, artículo 55). Así las cosas, se encuentran procesos adelantados sobre etnoeducación en el campo universitario, donde en diversos programas académicos se ofrecen carreras con el énfasis sobre la etnoeducación, permitiendo a las comunidades estudiar de acuerdo con los principios y cosmovisiones de las comunidades indígenas y afrocolombianas. Las universidades han entendido esa necesidad y ofertan dichas carreras en los departamentos donde hay esta población.

Se revisaron los documentos en países que han realizado investigaciones sobre la formación docente a maestros en general, enfocado en Latinoamérica. Como criterio de búsqueda, se usaron distintas combinaciones de palabras clave en inglés y español. Las palabras clave para formación docente se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Palabras clave en inglés y español para Formación Docente

Español	Inglés
Formación docente a maestros en formación	Teacher education for teachers in training
Ejercicio docente	Teaching exercise.
Formación situada a etnoeducadores y maestros en formación que desarrollan su ejercicio docente.	Training is provided to ethnoeducators who conduct their teaching exercises.

Fuente: elaboración propia

Para estas categorías de búsqueda, se pueden referir los siguientes hallazgos:

- Formación docente a maestros en formación. Para este enunciado, se encuentran varios artículos que describen los procesos de formación docente inicial. No se encuentran escritos que hablen de docentes en carrera que se estén en formación, dado que ese fenómeno solo ocurre en los centros etnoeducativos por la autonomía escolar que tienen, pues en otros escenarios educativos (colegios, escuelas, jardines infantiles), los docentes deben estar graduados (con su título técnico, tecnológico o profesional) para poder ejercer la docencia. En algunos casos excepcionales, estudiantes de últimos semestres (de octavo en adelante) pueden ejercer la profesión, pero bajo diferentes condiciones en rangos salariales y prestaciones sociales, entre otros.

-Ejercicio docente. Refiere a las prácticas pedagógicas y de aula que desarrollan los

maestros en sus aulas de clase, además, hace énfasis en que son docentes nombrados en una institución educativa y tienen bajo su cargo un determinado número de estudiantes. Los maestros deben realizar planeaciones de clases según el currículo del establecimiento educativo y los acuerdos estipulados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

-Formación situada a etnoeducadores y maestros en formación que desarrollan su ejercicio docente. Para este criterio, se encuentran artículos que evidencian las prácticas de aula y pedagógicas desarrolladas por maestros que se encuentran laborando en instituciones educativas bajo parámetros regulados por los directivos docentes.

Para el concepto formación docente, se seleccionaron documentos que explican esta percepción, narran prácticas pedagógicas de docentes en formación formal e informal, formación a docentes en formación técnica o universitaria, específicamente en carreras afines con la educación. Para el caso colombiano, en las licenciaturas con énfasis en etnoeducación y su base en áreas fundamentales (lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, entre otras), se encuentra también un tema reiterado en las búsquedas y es la práctica pedagógica (desde el currículo se sugiere hacer prácticas docentes de aula, previo a la culminación de la carrera universitaria) y el seguimiento que hacen los docentes a sus estudiantes, aspirantes a maestros, desde el rol práctico de los programas académicos de formación docente de las universidades.

Después de esta segunda revisión, se establece que las principales temáticas o categorías presentes en los documentos, relacionadas con el concepto clave formación docente, son las presentadas en la Tabla 4.

Tabla 4. Palabras clave en inglés y español para Formación Docente y Ejercicio Docente

Español	Inglés
---------	--------

Ejercicio docente de docentes acompañados	Pedagogical practices of accompanying teachers.
Formación a docentes en formación técnica o universitaria (etnoeducadores)	Teacher education in technical or university training (ethnoeducators)
Seguimiento pedagógico a maestros en formación, desde el ejercicio docente en Aula	Pedagogical monitoring of teachers in training, from the teaching exercise in the Classroom

Fuente: elaboración propia

En este rastreo, se identificaron combinaciones que permiten enfocar en el proceso sobre el ejercicio docente y su práctica pedagógica en el escenario educativo:

-Ejercicio docente de docentes acompañados. En este concepto se encuentran algunas investigaciones relacionadas con las prácticas de aula desarrolladas por los maestros en su cotidianidad en el aula de clase.

- Formación a docentes en formación técnica o universitaria (etnoeducadores): en este apartado no se identificaron investigaciones o artículos que señalen un trabajo específico con docentes o etnoeducadores en formación.

-Seguimiento pedagógico a maestros en formación, desde el ejercicio docente en aula. Para la revisión realizada, tampoco se encontró información sobre procesos de seguimiento a maestros en formación y, además, realicen su práctica docente en el aula de clase.

Este concepto ha venido siendo transformado en la historia de la educación, de los procesos de formación y profesionalización docente, en la que se prioriza la manera en que se educa y forma al docente para que, este a su vez, realice los procesos de acompañamiento a los estudiantes que tendrá bajo su responsabilidad en el año escolar.

Es importante destacar que, algunas de las producciones son referentes al contexto académico escolar. También se evidenció tendencia en lo relativo a la formación docente en diferentes niveles de implementación y formación universitaria con Aramburuzabala et al. (2013) y Mérida (2013). La formación docente también presenta múltiples estrategias de abordaje de la calidad educativa, el rol decisivo de los docentes y los estándares que se quieren cumplir respecto a la formación que deben tener estos, según las políticas públicas educativas

en cada país en Latinoamérica (Cobos, 2014; Schmelkes, 1995; Martínez et al., 2016). En la revisión realizada no se encuentran investigaciones sobre formación a docentes indígenas o etnoeducadores en formación, y los hallazgos remiten a formación docente en la generalidad a maestros ya titulados.

La formación docente es un concepto que se ha transformado en la historia de la educación y de los procesos de formación y profesionalización docente, donde se prioriza la manera en que se forma al docente para que éste, a su vez, realice los procesos de acompañamiento a los estudiantes (Contreras y Villalobos, 2010; Imbernón y Guerrero, 2018; Martínez y González, 2010; Rodríguez et al., 2019).

Arenas y Fernández (2009) definen la formación docente como el conjunto de cursos o actividades académicas con validez oficial, que tienen como propósito desarrollar la práctica y actualizar a quienes realizan funciones propias de la docencia, en diversos niveles de implementación, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza, con cursos que validan la formación docente, por ejemplo: diplomados y estudios de licenciatura, maestría y doctorado en docencia.

La formación docente se articula al concepto de práctica docente como aquel espacio que tiene el maestro para formarse y, a su vez, para formar a otros. Como refiere Alliaud (1995), el enfoque de las prácticas docentes inicia en la formación de éstas y se desarrolla en el sistema escolar. Se inicia, con el acompañamiento al docente que tenía bajo su responsabilidad la formación de los niños y el acompañamiento que se daba, por ejemplo: sobre cómo enseñar a los niños de acuerdo con los saberes de la época, según las asignaturas a impartir, se presentó la forma de planear las clases y de evaluar los aprendizajes, entre otras acciones. De esta forma, se logró instruir a varios maestros en el país, quienes empezaron a tener reconocimiento social y lograron que se visibilizará e incluyera a los niños y jóvenes en diversos escenarios, tales como los culturales, sociales, políticos, educativos, laborales, entre otros (Acosta et al., 2017; Brumat, 2011; Ripoll, 2021).

Autores como Lalangui et al. (2017), Hilarraza (2012) y, Silva y Paz (2019), destacan la formación del personal docente como un proceso continuo que debe partir de la contextualización y enfoque sistémico de las acciones proyectadas, el aprendizaje colaborativo de los participantes y la multidimensionalidad de las acciones que se ejecutan para lograr un desarrollo integral del docente, a partir de los problemas y necesidades que

se diagnostican. Aquí, es clave referir la importancia de la formación y del ejercicio docente, pues son factores inherentes al desarrollo profesional del maestro en las aulas de clase y fuera de ellas.

En esta reflexión, se identifica cómo se relaciona la formación y el ejercicio docente y todas aquellas actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales impactan en los aprendizajes de los estudiantes y cómo, a través de los años, se ha venido haciendo un acompañamiento a los docentes que inician en la carrera magisterial, para que puedan adquirir la experiencia necesaria en el aula de clase.

En palabras de Nieva y Martínez (2016), Hernández E., (2013) y, Vélaz y Vaillant (2021), se encuentra que, el papel del docente se ha transformado porque éste se ha visto obligado a asumir un mayor cúmulo de responsabilidades derivadas de su rol como acompañante de procesos formativos, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido desde las entidades educativas (directivos docentes, secretarías de educación y Ministerio de Educación, para el caso colombiano).

La literatura actual describe una serie de características de lo que se considera son las cualidades que debe reunir *un buen docente*. Algunas de ellas incluyen el conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, los valores que los docentes deben tener para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje según los contenidos y competencias a construir, las habilidades comunicativas que deben desarrollar los estudiantes, padres y colegas, el dominio las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus propias prácticas.

Díaz (2002) menciona la formación docente como una necesidad actual donde el profesor salga de los espacios cotidianos (cursos, talleres, maestrías o diplomados) y se inserte en otros donde existan elementos para replantear su práctica, espacios que le permitirán incidir, trabajar, cambiar cosas y, además, probarlas. Esta definición es muy acertada, pues la verdadera formación docente se da en la cotidianidad del ejercicio docente, en la práctica pedagógica, y no sólo dentro del aula de clase. Es allí donde, se deben propiciar espacios e interacciones que permitan al maestro formarse y autoformarse desde la realidad del contexto, la necesidad de sus estudiantes y no solo desde ámbitos pedagógicos, didácticos y disciplinares.

La UNESCO (2006) y, Vaillant y Rodríguez (2018), lo llamarían la educación para la

vida, se considera un derecho humano para todos donde, a lo largo de la vida, se tenga acceso a la instrucción y debe ser acompañada de calidad, sin estar condicionada a un lugar, un tiempo y un espacio, siendo inherente al ser humano, que puede estar en constante construcción de aprendizajes y oportunidades de estudio, sin estar sujeto a un lugar específico donde aprender. Para el caso del trabajo con comunidades indígenas, se piensa en el énfasis de la educación propia, intercultural, bilingüe y comunitaria, referida por Bolaños (2015), Granda (2017), Hernández S. (2016), Iño (2015), Paronyan y Cuenca (2018), Rodríguez M. (2018).

La formación docente según Chehaybar y Amador (2003), López y Basto (2010), Sáez et al. (2020) es un proceso para lograr la profesionalización de la docencia; debe ser sistemática y permanente, en el que confluyen la disciplina, la teoría, la práctica, la metodología, la Epistemología, la Didáctica, la Psicología y la Filosofía, entre otros.

En el ejercicio docente se entiende entonces, la importancia de la formación en campos diversos que convergen en la práctica de aula y que salen a relucir en el acto pedagógico, lo que invita a la reflexión sobre el quehacer del docente, dentro y fuera del aula de clase, con sus estudiantes, pero también con sus familias, resultan siendo actores fundamentales en el ejercicio formativo que se realiza (Alzate, 2015; Cisternas, 2011; Louzano y Moriconi, 2014).

Diversos autores destacan el rol del docente: García y Mallart (1998), retomando a Freire, sobre la posición que el docente debe adquirir como sujeto social de derecho (Mendez, 2016), como sujeto político (Rocha, 2020) y como garante del proceso formativo de sus estudiantes, atendiendo a la realidad social, política, económica y cultural que se vive en las comunidades donde se desempeña el maestro.

El autor García J. (2016) refiere que el pedagogo Freire establece la labor docente donde requiere de al menos nueve saberes, de los cuales se habla de:

- Seguridad
- Competencia profesional
- Generosidad y compromiso
- Comprensión de que la educación es una forma de intervención en el mundo,
- Libertad y autoridad

- Toma consciente de decisiones
- Saber escuchar
- Reconocer que la educación es ideológica.
- Disponibilidad para el diálogo y querer bien al estudiantado.

Estos saberes permiten al docente construir lo que será su ejercicio docente y práctica pedagógica, desde la trascendencia de estas en los procesos formativos de sus estudiantes.

La formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo (Araya, 2011; Astaíza et al., 2020).

Los centros educativos en los que se desempeñan los docentes también constituyen espacios importantes de formación y socialización; son una fuente de nuevos desafíos y de aprendizajes en todas las etapas de la carrera docente. Por lo tanto, un elemento clave es de qué manera facilitar el desarrollo profesional de los maestros, cómo promover el proceso de cambio del profesorado, la renovación de la enseñanza que acompañe las transformaciones sociales, culturales y educativas de nuestro tiempo (Rivas y Ugarte, 2014)

Respecto a ciertas caracterizaciones, procedimientos, instrumentos y técnicas para la recogida y análisis de datos, lo que más se repite en las investigaciones consiste en:

Especificar a qué se refiere el acompañamiento situado y la formación docente; se explican las características para el acompañamiento situado y las formas como se realiza en el aula de clase (Agreda y Pérez, 2020; San Martín et al., 2021).

Se analizan documentos normativos y literatura existente sobre el tema como los materiales, informes o balances que hubieran producido y divulgado las instituciones (públicas o privadas) con Cuenca et al. (2011). También se alternan momentos de trabajo teórico, conceptual, discusión de nuevas referencias con instancias de trabajo en terreno, puesta a prueba, ensayo y experimentación de las innovaciones (Vezub, 2011; Vezub y Alliaud, 2012) mediante narrativas y experiencias de los estudiantes y maestros, además se utilizó la teoría fundamentada y la investigación descriptiva no experimental con diseño correlacional explicativo (Bello et al., 2020).

1. Se identifican grupos específicos a los que se les puede dar acompañamiento situado, dando especial énfasis a los docentes noveles o en formación docente inicial en

varios países de Latinoamérica. Ahora, Cox et al. (2021), Denise (2013) y, Pérez y Montes (2021) presentan los hallazgos que dan desde el enfoque cualitativo, donde se recoge información con encuestas y cuestionarios intencionados para identificar categorías de análisis; en otros casos, se encuentran también narrativas e historias de vida, donde los docentes noveles cuentan sus experiencias de formación inicial y acompañamiento entre pares.

2. En la recogida de datos en los artículos revisados, se encuentran entrevistas, encuestas, estudios de caso, análisis del discurso, narrativas, entre otras técnicas, pero no se encuentran procesos de observación y acompañamiento directo en el aula de clase indígena, como proceso mentor entre un acompañante y el docente acompañado, lo que permite concluir que la metodología no ha sido utilizada para sistematizar experiencias desde esa mirada del investigador como observador del proceso formativo del etnoeducador.

Para finalizar, desde el punto de vista metodológico, resulta importante que, en la recogida de datos para esta investigación se rescatan y presentan las voces de los tutores, etnoeducadores y directivos docentes - estos últimos como los responsables de todo el tema administrativo y pedagógico de los establecimientos educativos, que participaron en la investigación, con el fin de identificar aquellos factores asociados a la realización de su proceso como docentes en formación, ejercicio docente, mentorías entre pares y formas de aprender; asimismo, fue interesante conocer sus experiencias y reflexiones, además de los sentimientos que suscita el acompañamiento de un par ajeno a su comunidad, que incidirá en que su ejercicio y práctica docente sea transformada y resignificada, de acuerdo a sus necesidades y cosmovisiones, apreciando lo diverso y lo no convencional en el proceso del acompañamiento situado y la formación docente.

2.4. Coincidencias, controversias y posibles vacíos en la revisión de la literatura

En la revisión de literatura, se buscaron coincidencias, controversias y posibles vacíos respecto a las palabras clave que guían la presente investigación, donde se pudiera articular los conceptos que dan cuenta al fenómeno de estudio a investigar.

Para ello, se colocaron en el buscador diversas combinaciones que se realizan de acuerdo con las palabras clave, en busca de conceptos mucho más abarcadores, para conocer si se han realizado investigaciones en contextos indígenas, mediadas por las palabras que se enuncian a continuación:

- Acompañamiento situado
- Formación situada
- Aprendizaje situado
- Reflexión pedagógica
- Ejercicio docente

2.4.1 Coincidencias

A partir de los estudios realizados, un primer aspecto relevante común se refiere a la necesaria **reflexión del ejercicio docente** como una de las estrategias básicas del acompañamiento situado. Diversos autores como Martínez y González (2010), Ministerio de Educación Perú (2014), Salazar y Marqués (2012), Vargas e Izarra (2016), Vezub (2011), Vezub y Alliaud (2012) y Zhindy (2013), coinciden en la formación docente y el acompañamiento situado como un proceso sistemático y permanente que está mediado por un docente acompañante, con el propósito de interactuar con otros docentes para que, desde el diálogo horizontal y bidireccional, se pueda promover la reflexión sobre el ejercicio docente. Esto le permite al docente tomar decisiones de orden pedagógico y didáctico sobre las acciones que ocurren cotidianamente en el aula de clase y que inciden en los aprendizajes de los estudiantes, porque el docente tendrá la posibilidad de planear sus clases y las evaluaciones para que den cuenta de los procesos que se desean desarrollar según el currículo propuesto.

La segunda coincidencia encontrada se refiere a la respuesta del acompañamiento situado a las **necesidades de estudiantes y la comunidad**. En este sentido, el docente tendrá la posibilidad de interactuar con otros docentes de su establecimiento educativo que también se desenvuelven en el contexto y conozcan la realidad y, desde esa reflexión, podrán proponer acciones pedagógicas intencionadas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad, además de cumplir con los objetivos propuestos según el currículo, son concertados en el marco de las comunidades de aprendizaje en cada institución educativa (Cheme et al., 2016; Díez y Flecha, 2010; García et al., 2013; Valls, 2010).

Bello et al. (2020), Balarín y Escudero (2019), Galán (2017), Calderón (2013), y Vezub (2011) presentan la **definición del acompañamiento situado** como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de formación docente, donde se evidencia la oportunidad sobre los beneficios que se obtienen al realizar acompañamiento situado a los docentes y

ofrecer, además, oportunidades para formación docente desde la educación formal e informal, desde escenarios académicos y sociales para compartir conocimiento e interactuar entre pares.

Autores como Bello et al. (2020) conceptualizan el acompañamiento situado como la forma en que pares académicos apoyan el proceso formativo de un docente novel; desde ese acompañamiento, formación y reflexión cercana en torno a procesos académicos, didácticos y disciplinares, se avanza en el ejercicio docente, desde la cotidianidad del aula de clase.

El ejercicio docente y la práctica pedagógica cotidiana permiten el tejido de saberes, aunque necesariamente no se produzcan nuevos conocimientos. Diversos autores reconocen el saber cómo formas de reflexionar en torno a las realidades que se viven en la escuela y fuera de ella. Tezanos (2007, p. 11., como se citó en Caicedo, 2014) señala que el saber pedagógico “es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura”. Se acompaña desde el deseo de saber y de participación de los docentes. Se destaca el trabajo de formación y acompañamiento al docente, pero no desde individualidades, sino desde el colectivo de maestros que reflexionan sobre su ejercicio docente y logran transformar esas prácticas de aula obtenidas al interactuar con los estudiantes.

Las investigaciones de Caicedo (2014), Rodríguez y Pantoja (2019) y, Sánchez y Suárez (2019), definen el acompañamiento in situ o situado como una expresión latina que significa “en el lugar”. Para esta investigación, el lugar natural del ejercicio pedagógico de los docentes es la institución educativa o centros etnoeducativos, lo que enmarca el acompañamiento en un escenario diverso, con características especiales, respecto a los procesos de formación docente. Esta expresión, se encuentra igualmente bajo la forma de “formación situada”, es decir, delimitada a unas condiciones de la práctica, del hacer cotidiano. Esta modalidad de formación ha tenido importantes avances, pues se convirtió en un ejercicio dialógico entre las personas que intervienen.

Balarín y Escudero (2019) realizaron un estudio para la UNESCO donde refieren que, desde hace más de una década, el Ministerio de Educación del Perú trabaja por una propuesta sobre el acompañamiento pedagógico como principal estrategia de formación y fortalecimiento de las capacidades de los docentes en servicio del país. Es así, que, el Acompañamiento Pedagógico se define como: “Una estrategia de formación docente en

servicio centrada en la escuela, la misma que, mediada por el acompañante, promueve en los docentes –de manera individual y colectiva– la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (RSG N° 008-2016, 2016-Mineducación, Gobierno del Perú).

Por otra parte, la *resignificación del acompañamiento pedagógico situado*, como saber docente, de los tutores, se convierte en otro punto de encuentro entre autores. Los autores Abraham (2017), Cárdenas et al. (2012), Merellano et al. (2019), y, Sánchez y González (2016), presentan algunas sugerencias sobre la necesidad de resignificar el saber pedagógico del docente, en tanto saber fundamental de su práctica; refiere los elementos que configuran el saber pedagógico y, definen al maestro como el sujeto depositario, poseedor, constructor y reconstructor de dicho saber. En estos artículos, se encuentra la importancia del ejercicio docente y el saber pedagógico, lo que podemos inferir con las oportunidades de aprendizaje para los docentes y su formación, que se pueden dar dentro del aula y fuera de ella.

Finalmente, uno de los aspectos más destacados en la revisión de la literatura, tiene que ver con el *trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje*, haciendo alusión a las comunidades de aprendizaje que se constituyen en las escuelas y que permiten la reflexión continua entre pares académicos (Barba y González, 2013; Díez y Flecha, 2010; García et al., 2013; Valls, 2010).

Una de las oportunidades de reflexión es la formulada por Barba y González (2013) sobre cómo, a diferencia de las prácticas de aula tradicionales que relacionan en menor medida las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más significativas para el desarrollo profesional son aquellas que se realizan en los establecimientos educativos dentro de las actividades cotidianas de los docentes y, que proyectan el trabajo colaborativo de los maestros. Aquí se encuentra una de las claves para esta investigación, donde se quiere evidenciar las oportunidades que se presentan con el acompañamiento situado, la formación docente y el trabajo en comunidades de aprendizaje, reflexionan desde su contexto, su necesidad y la realidad de los actores educativos de la comunidad.

Esto se ratifica en los aportes que describe Barba y González (2013), pues refiere el interés de los docentes en la conformación de grupos de estudio locales o comunidades de aprendizaje, en busca de posibilitar compartir sus experiencias, socializar y discutir lecturas que les ayuden a fortalecer su formación teórico-práctica. Se trata de una iniciativa coherente con lo propuesto por Vaillant (2016): “El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (p. 11).

2.4.2 Controversias

Por otra parte, las controversias conceptuales se sitúan en las formas en que los autores refieren los escenarios para que el acompañamiento sea genuinamente situado, ya que, este se presenta en diversos escenarios y con diferentes actores del proceso educativo. Se encuentra el acompañamiento desde diversas miradas, de orden evaluativo más que formativo, y en ningún caso se encuentran procesos de acompañamiento entre pares mediado por la formación y autoformación de los sujetos acompañados ni con espacios para la reflexión pedagógica continua del ejercicio y práctica docente. Luego de las controversias encontradas, se percibe que el acompañamiento situado es un factor fundamental, conforme al propósito de esta investigación, para la mejora del ejercicio docente en el contexto indígena de los etnoeducadores en formación.

En relación con los abordajes metodológicos, se puede afirmar que, la mayoría de las investigaciones consultadas son de corte cualitativo, con enfoque etnográfico educativo y etnometodológico. También se presentan hallazgos interesantes mediados por la investigación-acción, en aulas de básica primaria, la secundaria y educación superior. Asimismo, en menor cantidad, se encuentran investigaciones enmarcadas en enfoques fenomenológicos y narrativos, con casos puntuales sobre biografías y relatos de vida.

De esta manera, se puede afirmar que, en el rastreo realizado se evidencian avances respecto al acompañamiento situado, la formación docente, el aprendizaje situado y la reflexión pedagógica sobre el ejercicio docente, pero no enfocados en los etnoeducadores en formación. Las investigaciones tienen énfasis en el ámbito etnoeducativo y presentan cómo el trabajo con comunidades indígenas es relevante para los procesos formativos, educativos y comunitarios, pero se identifica un vacío en el conocimiento sobre el acompañamiento a

docentes indígenas en formación, especialmente en formación universitaria para identificar y caracterizar las dinámicas culturales de los etnoeducadores y su rol en la formación y el aprendizaje situado, además de generar reflexión pedagógica en el marco de la educación propia y comunitaria.

2.4.3 Vacíos en la investigación

Se encuentran algunos vacíos a la hora de realizar el Estado del arte, entre ellos:

Vacíos poblacionales y de contexto específico:

Aunque existe una producción académica considerable sobre el acompañamiento situado, la formación docente y el aprendizaje situado, no se encuentran investigaciones que focalicen de manera directa a las maestras etnoeducadoras en formación universitaria, ni que profundicen en sus realidades culturales, lingüísticas y pedagógicas específicas. La mayoría de los estudios revisados se centran en docentes en servicio en contextos escolares generales, sin considerar las particularidades del rol del etnoeducador como mediador entre la escuela hegemónica y la educación propia (Rodríguez & Pantoja, 2019; Sánchez & Suárez, 2019). Esto implica un vacío importante en el reconocimiento del sujeto etnoeducador como categoría analítica diferenciada.

Vacíos epistemológicos y pedagógicos:

La mayoría de los enfoques de acompañamiento descritos reproducen lógicas técnico-instrumentales o académicas tradicionales, sin incorporar una mirada crítica desde las epistemologías propias ni un diálogo intercultural horizontal. No se documentan prácticas de acompañamiento que se construyan desde las cosmovisiones indígenas, los saberes ancestrales o la pedagogía comunitaria. Así, se identifica un vacío en el diseño de estrategias de acompañamiento coherentes con los marcos culturales y territoriales de las comunidades indígenas, lo que reduce la potencia transformadora del acompañamiento en la formación de maestras etnoeducadoras.

Vacíos metodológicos en la caracterización del saber pedagógico situado:

Aunque se resalta la importancia de la reflexión docente en comunidad y del trabajo colaborativo (Barba & González, 2013; Vaillant, 2016), no se encuentran investigaciones que exploren en profundidad cómo las maestras indígenas resignifican su saber pedagógico desde su experiencia situada y cómo este se transforma en los espacios universitarios. Hay una ausencia de metodologías que reconozcan y documenten los procesos formativos en diálogo

con el territorio, las lenguas originarias, las memorias y las resistencias culturales. Este vacío metodológico impide capturar la complejidad del saber pedagógico etnoeducativo en formación.

Para finalizar, la revisión evidencia que, aunque hay avances en la conceptualización y práctica del acompañamiento situado, los estudios no logran articularlo suficientemente con la realidad de las maestras etnoeducadoras en formación y en clave de mejora de la práctica pedagógica y la resignificación de su rol en territorio indígena, lo que deja sin explorar dimensiones claves de la interculturalidad crítica, la autonomía pedagógica y la construcción de conocimiento desde los pueblos originarios.

3. Marco Contextual de la Investigación

Para la presente investigación es importante contextualizar sobre la problemática a investigar, identificando si los factores de acompañamiento y formación situada inciden en la mejora del ejercicio docente de los etnoeducadores en formación universitaria (licenciaturas con énfasis en educación para el caso colombiano), teniendo presente las voces de los diferentes actores educativos que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes.

El fenómeno de estudio para esta investigación se centra en el acompañamiento y formación situada que docentes tutores realizan a etnoeducadores en formación: dicho acompañamiento de corte pedagógico permitirá evidenciar cómo el ejercicio docente de los etnoeducadores se impacta o transforma con el acompañamiento y formación situada que se desarrolla en el marco del Programa Todos a Aprender, ejercicio docente que se desarrolla con los estudiantes indígenas de básica primaria de centros etnoeducativos, para esta investigación.

Todos a Aprender es un Programa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que se creó para transformar la calidad de la educación en el país, concentrándose en aquellas regiones que más lo requieren, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas internas y externas estandarizadas, realizadas por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y los centros educativos de más bajo desempeño han sido focalizados, con el referente de un acompañamiento y formación situada por parte de un tutor o par académico, los cuales apoyan procesos educativos según las realidades en cada establecimiento educativo y en territorio, liderado por un formador, que apoya procesos pedagógicos, didácticos y disciplinares en Lenguaje, Matemáticas y Educación inicial.

De ese acompañamiento situado, surge esta investigación, donde se identifican las grandes brechas en formación presentadas entre los docentes indígenas o etnoeducadores que acompañan procesos formativos con los estudiantes de las comunidades indígenas que cursan la básica primaria, desde grado transición hasta el quinto de primaria, regularmente en aulas multigrado.

Los pueblos indígenas han heredado formas únicas de relacionarse con la gente y el medio ambiente, conservan tradiciones ancestrales, así como rasgos sociales, culturales, económicos, políticos y educativos, los cuales, son distintos de los predominantes en las

sociedades en las que viven y que, además, tienen autonomías dadas por la Constitución Política de Colombia de 1991.

Los pueblos autóctonos han buscado durante años el reconocimiento de sus identidades, su forma de vida y el derecho sobre sus territorios tradicionales y recursos naturales. En la actualidad, se encuentran sin duda entre las poblaciones más vulnerables del mundo. La comunidad internacional reconoce ahora, que se necesitan medidas especiales para proteger sus derechos y, mantener sus culturas y formas de vida.

Razón por la cual, el 13 de septiembre de 2007, la Asamblea General aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, se trata de un hito importante y un punto de referencia respecto a la cooperación y la solidaridad entre los pueblos indígenas y los Estados Miembros que ha sentado los cimientos de una nueva alianza para la acción en las Naciones Unidas y en todo el mundo.

Actualmente, la Declaración es el instrumento internacional más completo que existe sobre los derechos de los pueblos indígenas, ya que, en ella, por un lado, se establece un marco universal de normas mínimas para la supervivencia, la dignidad y el bienestar de los pueblos indígenas y, por otro, se expone en detalle cómo se aplican a su situación particular las normas existentes de derechos humanos y las libertades fundamentales. Entre ellos, trascienden las formas de educación que se debe brindar en el territorio ancestral, según las formas de educación propia y bilingüe, donde ellos consideren pertinentes para la preservación de su cultura, su lengua y su identidad.

En la última década, la aplicación de la Declaración ha logrado algunos éxitos importantes a nivel nacional, regional e internacional, no obstante, a pesar de los avances realizados, se sigue presentando una brecha entre el reconocimiento formal de los pueblos indígenas y el ejercicio de sus derechos en diversos ámbitos, incluyendo el educativo.

En el estudio realizado por Cardelli y Duhalde (2001) presentan el caso de Latinoamérica y cómo se da la particularidad de contar con una diversidad de situaciones relacionadas a las instituciones que están a cargo de la formación docente, por ejemplo, Brasil cuenta con Escuelas Normales y Universidades para los primeros años de la educación básica y los años posteriores, respectivamente; México y Colombia comparten experiencias que pasaron de las Normales a las Universidades Pedagógicas; países como Chile, la formación docente se da casi con exclusividad en las Universidades; Cuba mantiene la estructura de Institutos

Terciarios; en Argentina, la formación docente recae principalmente en los Institutos Terciarios no universitarios; Bolivia y Ecuador cuentan con un sistema organizativo propio del modelo universitario.

Ahora, en la revisión general, destacan dos estudios internacionales que presentan un panorama sobre el acompañamiento en la región. La autora Vezub (2011; 2012) presenta investigaciones sobre el acompañamiento pedagógico, el desarrollo profesional de los docentes noveles y las políticas de acompañamiento pedagógico que se realizan para la profesionalización docente. Estos estudios refieren experiencias sobre el acompañamiento pedagógico que se ha realizado en Perú, Uruguay, Chile, Ecuador y Argentina, donde se buscó entender la incidencia del acompañamiento situado a docentes noveles y recién graduados, por lo cual, se realizó revisión a la cultura de la formación y se analizaron las prácticas pedagógicas a partir del trabajo horizontal y colaborativo entre pares, donde se encuentran comunidades de aprendizaje constituidas como redes de apoyo interinstitucionales que permiten el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, una investigación relevante es la realizada por los autores Cox et al. (2021), fue publicado por la UNESCO, presenta la formación docente en seis países: Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú, destacando las características de los formadores e instituciones formadoras, así como sus prácticas pedagógicas en los establecimientos educativos y las percepciones sobre las políticas públicas que apoyan la labor en cada país participante, además de hacer un recorrido interesante sobre las creencias y concepciones relacionadas con la profesión docente en América Latina.

La formación docente debe ser permanente y sistemática, por ello, Espinoza et al. (2019), Barba y González (2013), Poot (2013), Imbernon (2011) y Nieva y Martínez (2016) destacan la necesidad de transformar la mirada con la cual se realiza y comprende dicha formación. Al respecto, se señala el papel protagónico y transformador de la realidad social que tiene el docente como educador y la oportunidad para auto reconocerse y auto reflexionar, acerca de las realidades que vive en su ejercicio docente cotidiano dentro de las aulas de clase.

Como se mencionó anteriormente, sobre el concepto de formación docente se encontraron diversos documentos que describen experiencias de América Latina. La mayoría de la literatura refiere la formación docente que se desarrolla en diversos grados y centros escolares, en la educación preescolar, básica, secundaria, técnica y universitaria, y en menor

cantidad, en formación posgradual, relacionándose también, con la práctica pedagógica que desarrollan los profesionales, como parte del pensum académico de las universidades.

Para entender el ejercicio docente, se propone una comprensión de las prácticas pedagógicas desarrolladas desde la formación inicial de profesores como construcción histórica y social, (Bates et al., 2009; Kemmis, 2009; Vanegas y Fuentealba, 2019), donde un espacio complejo conecta la cultura universitaria, la cultura escolar, el conocimiento teórico y el conocimiento empírico (Zabalza, 2013; Zeichner, 2010 como se citó en Vanegas y Fuentealba, 2019, p.117), y al mismo tiempo, incorpora las relaciones triádicas de los actores involucrados: profesor en formación, profesor tutor y profesor guía (Russell y Martin, 2011, como se citó en Vanegas y Fuentealba, 2019, p.117), lo que presenta una gran pertinencia en la forma en que se establecen relaciones entre la formación docente, el ejercicio docente y el acompañamiento situado que debe recibir el docente en formación, como aprendiz permanente.

En síntesis, en el contexto de Latinoamérica y el Caribe se identifica la necesidad de crear políticas de formación centradas en los establecimientos educativos y los docentes, donde las comunidades de aprendizaje conformadas por docentes permiten reconocer la importancia de asumir un rol protagónico desde el ejercicio docente e identifican la importancia de la reflexión continua, el análisis de los procesos y el aprendizaje que se construye en la escuela (Biscarri, 1993; Cruz et al., 2014).

4. Planteamiento del problema

En el siguiente apartado, se relaciona la importancia de conocer la incidencia del acompañamiento situado y la formación docente a etnoeducadores que, además, realizan formación universitaria. El problema surge en el marco del acompañamiento que realizan los tutores del Programa Todos a Aprender a etnoeducadores, donde apoyan procesos formativos con estudiantes de la básica primaria (transición a grado quinto) y, que, pertenecen a comunidades indígenas en el Caribe colombiano.

4.1. Preguntas de investigación

4.1.1. Pregunta principal.

¿Cómo incide en los etnoeducadores la experiencia del acompañamiento situado realizado por los tutores del Programa Todos a Aprender en la mejora contextualizada del ejercicio docente en el aula indígena de la básica primaria?

4.1.2. Preguntas Secundarias.

- ¿Cómo resignifican los tutores su acompañamiento situado en su práctica educativa profesional para aprovechar las oportunidades de formación que ofrece el contexto?
- ¿Cómo entiende, resignifica y aplica el etnoeducador en su aula el acompañamiento situado del tutor?
- ¿Qué procesos, interacciones y tensiones tutor-docente ocurren en el aula desde el acompañamiento situado?
- ¿Cuáles son los aprendizajes más significativos que acontecen en la interacción entre los tutores y etnoeducadores y en la comunidad de aprendizaje para la mejora contextualizada del ejercicio docente?

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivo general.

Analizar cómo incide la experiencia del acompañamiento situado que realizan los tutores del Programa Todos a Aprender en la mejora contextualizada del ejercicio docente en el aula indígena de la básica primaria de los etnoeducadores que se encuentran en formación universitaria.

4.2.2. Objetivos específicos.

- Identificar cómo resignifican los tutores su acompañamiento situado en su práctica

educativa profesional para aprovechar las oportunidades de formación que ofrece el contexto.

- Comprender cómo entiende, resignifica y cómo aplica el etnoeducador el acompañamiento situado del tutor.
- Reconocer qué procesos, interacciones y tensiones tutor-docente ocurre en el aula desde el acompañamiento situado.
- Describir cuáles son los aprendizajes más significativos que acontecen en la interacción entre los tutores y etnoeducadores y en la comunidad de aprendizaje para la mejora contextualizada del ejercicio docente.

4.3. Supuestos

En concordancia con la revisión de la literatura, el acompañamiento situado se constituye en un factor fundamental en la mejora de las prácticas docentes en aula, entramada con la formación docente y la reflexión pedagógica. El presente supuesto consiste en que el entramado pedagógico debe tener sus efectos positivos o consecuencias en la mejora del ejercicio docente de los etnoeducadores en el contexto de los centros etnoeducativos de la básica primaria en Colombia a través del Programa Todos a Aprender. Por tal razón, es necesario identificar cómo los procesos de acompañamiento situado permiten tener mejoras en las prácticas de aula y en los procesos de aprendizaje de los docentes etnoeducadores en el Caribe colombiano.

La reflexión pedagógica permite recuperar las voces que tienen los docentes, respecto a su ejercicio docente y al impacto de los procesos de formación al interior del aula de clase, relacionados con el acompañamiento situado recibido por parte de un tutor y los procesos de autoformación docente, desde la mirada de las comunidades de aprendizaje. El acompañamiento situado incide en las formas en que el etnoeducador se auto percibe, así como desde los escenarios en los que se forma como docente, por ejemplo, en el aula universitaria, en su comunidad y en el establecimiento educativo donde desempeña su ejercicio docente, retomando los argumentos presentados por los autores San Martín et al. (2021) y Agreda y Pérez (2020), donde describen las ventajas del acompañamiento situado y la formación docente directa en la institución educativa, en el cual, el docente realiza su ejercicio docente. Además, es necesario recordar que los procesos escolares permiten una transformación en la escuela, en la comunidad y en la sociedad en el que se desenvuelven,

tanto docentes como estudiantes (Rivas y Ugarte, 2014; Barba y González, 2013).

4.4. Justificación

¿Por qué es pertinente identificar la incidencia en el ejercicio docente de los etnoeducadores en formación universitaria, desde el acompañamiento situado y la formación docente que reciben en su aula y en la comunidad de aprendizaje realizada por los tutores en el marco del Programa Todos a Aprender?

Referente a la *pertinencia socioeducativa* para transformar la realidad sobre la calidad educativa en centros etnoeducativos, se requiere, en primer lugar, caracterizar las prácticas de aula que desarrollan los etnoeducadores en formación y, comprender cuál es la influencia de su ejercicio docente y sus prácticas pedagógicas en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Ante los vacíos en el estado del arte o del conocimiento (*pertinencia científica*), esta investigación contribuye al conocimiento existente sobre los procesos educativos que se desarrollan en el aula indígena en centros etnoeducativos, y desde allí, encontrar nuevas miradas que permitan la toma de decisiones en ámbitos micro políticos desde el corazón de la escuela y macro políticos desde los entes de control, tales como las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la escuela indígena. Particularmente, sobre la pertinencia del acompañamiento y formación situada para la mejora del ejercicio docente, redundará sistemáticamente en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como base el contexto indígena y sus realidades, los referentes de calidad educativa, los procesos de autonomía escolar y comunitaria desarrollados en centros etnoeducativos de las comunidades indígenas (dadas por el Estado colombiano debido a la protección por su condición de minorías étnicas).

De ahí que se hace necesario investigar sobre el acompañamiento en los procesos formativos de los etnoeducadores en el marco de la autonomía escolar y comunitaria, especialmente desde la experiencia vivida por la incidencia del acompañamiento y formación situada, desde el ejercicio docente con sus estudiantes de los centros de la básica primaria, dado que existen pocos estudios (básicamente no existen), respecto a esta problemática, o, no se centran específicamente en el acompañamiento pedagógico y formación situada a etnoeducadores en formación universitaria. Por lo tanto, se buscó involucrar en el estudio sobre el ejercicio docente, su incidencia, las voces y miradas de los

docentes etnoeducadores en formación con los tutores-acompañantes y los directivos docentes.

Algunas apreciaciones sobre el acompañamiento y formación situada permiten evidenciar *la importancia* de realizar esta investigación con docentes etnoeducadores en formación universitaria y que ejercen su docencia en centros etnoeducativos del Caribe colombiano:

- Los centros escolares cuentan con políticas educativas desde la autonomía escolar y comunitaria, permitiendo tener etnoeducadores de la comunidad sin la respectiva formación especializada en licenciaturas o pregrado.
- Las políticas estatales hablan de calidad educativa sin entender el significado polisémico de la palabra, además, se desconoce la realidad de las comunidades indígenas en términos de pertinencia de sus saberes propios y la escasa formación docente que tienen sus etnoeducadores.
- Existe formalmente la autonomía escolar y comunitaria, pero no se reconocen en la práctica, en todos los casos, para validar procesos educativos propios, bilingües e interculturales.
- Los etnoeducadores en formación desconocen algunos procesos educativos desde el currículo sugerido (referentes nacionales de calidad educativa) y el propio (Proyecto Educativo Comunitario- PEC), para articular construcción de saberes propios y universales.
- Las pruebas estandarizadas (internas y externas) evidencian bajos desempeños de aprendizaje en los estudiantes de la básica primaria de las comunidades indígenas/centros etnoeducativos y la posible incidencia del ejercicio docente (formación y práctica pedagógica en el aula de clase). Sin embargo, dichas pruebas no tienen presente el contexto indígena, su autodeterminación, autonomía escolar-curricular y comunitaria y, saberes propios, por lo que se consideran pruebas descontextualizadas e inapropiadas para evaluar los aprendizajes en los procesos enmarcados desde la etnoeducación y la educación propia.
- Los centros etnoeducativos tienen prácticas culturales e identitarias generando que sean distintas a otras escuelas regulares en Colombia.

De manera que, en la actualidad, las comunidades indígenas en Colombia cuentan con autonomía escolar y comunitaria de acuerdo con las leyes que regulan a las minorías étnicas en el país¹, por lo cual, acontece en aquellos centros etnoeducativos donde los etnoeducadores desarrollan procesos de formación a los niños indígenas de la básica primaria que cursan los grados escolares, todo según con la normativa vigente sobre referentes de calidad para Colombia.

Para esta investigación, se encuentran varios casos sobre los docentes y etnoeducadores que acompañan a los estudiantes indígenas y que, además, presentan un desbalance entre los aprendizajes que deben construir, atendiendo a la realidad del contexto, la edad y las formas de escolarización que tienen los niños y sus familias.

Los docentes que acompañan estos procesos son etnoeducadores en formación universitaria, los cuales, participan en las comunidades de aprendizaje en el marco de la implementación del Programa Todos a Aprender y donde se busca incidir en las formas de interactuar en el aula de clase para que los estudiantes reciban formación de “calidad”, ya que, se encuentra un rezago escolar y de aprendizajes estructurantes en los estudiantes indígenas² según las formas de medir la calidad de educación en el país³, demostrando que existen bajos niveles de apropiación de aprendizajes estructurantes, teniendo presente los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje⁴. De ahí la pertinencia académica y social de esta investigación, la cual permitirá generar conocimiento en torno a los aportes del acompañamiento situado más allá o no de sus limitaciones conceptuales; se trata de problematizar las preconcepciones del propio programa en los tutores y etnoeducadores.

Ante esta realidad, el Programa Todos a Aprender, contempla la necesidad de asignar tutores (pares académicos) a los etnoeducadores que, mediante su acompañamiento situado, permiten una reflexión pedagógica para la mejora de su ejercicio docente. Esta realidad es la que motiva esta investigación, pues al parecer, el fortalecimiento de la formación docente

¹ Decreto 2500 de 2010 por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas. Decreto 804 de 1995, Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

² Resultados de las Pruebas Saber del cuatrienio 2014-2018 aplicadas por el ICFES.

³ Índice Sintético de la Calidad Educativa en Colombia (ISCE).

⁴ Referentes de calidad emanados desde el Ministerio de Educación Nacional, respecto a la política de calidad educativa para la educación preescolar, básica y media.

puede incidir en la brecha, el rezago y la pérdida enorme entre los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de contextos urbanos, rurales y étnicos, de acuerdo con el deber ser de la política sobre la calidad educativa para el país.

Al enfocarse en la formación a los etnoeducadores y conocer los procesos de acompañamiento situado y formación docente en el marco de las comunidades de aprendizaje, se evidencia cómo incide o no, este acompañamiento (situado), según la realidad contextual y educativa que viven las comunidades indígenas y, desde allí, proyectar procesos de mejora continua en el ejercicio docente.

Para conocer en detalle la incidencia de la formación del docente etnoeducador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue necesario caracterizar las prácticas de aula de los docentes que acompañan los procesos académicos de los estudiantes, con énfasis en los docentes etnoeducadores que se encuentran en procesos de educativos para pregrado (licenciaturas o carreras profesionales afines a la educación desde lo disciplinar), y así analizar el acompañamiento situado que hacen los tutores del Programa Todos a Aprender⁵, permitiendo identificar aquellos factores que inciden en la formación docente sobre el acompañamiento situado y la reflexión pedagógica que suscita el trabajo colaborativo entre pares y en sus comunidades de aprendizaje, sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Esta investigación educativa se realizó desde un enfoque cualitativo y fenomenográfico, mediante análisis de la experiencia vivida con el acompañamiento situado de los docentes tutores que apoyan a los docentes etnoeducadores en formación de la etnia Wayuu; ellos reciben acompañamiento y formación situada por parte de un par o de un tutor⁶, conformando y consolidando comunidades de aprendizaje (CDA) para realizar procesos de autoformación

⁵ Programa Todos a Aprender El plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” 2010-2014 (prorrogado los periodos presidenciales 2014-2018, 2018-2022), plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Y en aras de lograr esta meta, se diseñó “Todos a aprender”: el Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje, matemáticas y educación inicial del país, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente. La metodología del PTA se enfoca en el acompañamiento situado presencial que consiste en trabajar con los docentes en sus aulas de clase, contribuyendo de esta forma a los objetivos definidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” asociado a “Garantizar una Educación Inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

⁶ Tutor: docente que acompaña procesos educativos desde lo didáctico, lo pedagógico y lo disciplinar en el marco del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, como parte de la política educativa sobre calidad educativa y cierre de brechas entre lo urbano, lo rural y los étnico.

y reflexión de la praxis.

Según Rodríguez J. (2012), las comunidades de aprendizaje son formas de trabajo organizado de los centros educativos que pretenden dar respuesta a dos prioridades: en primer lugar, se busca mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y, en segundo lugar, resolver los problemas de convivencia. La propuesta invita al diálogo entre pares para identificar formas de aprendizaje de los estudiantes y la resolución de problemas cotidianos en la escuela. Es así como, la CDA permitió identificar aquel ejercicio docente, prácticas de aula y formas de enseñanza-aprendizaje que inciden en los aprendizajes de los estudiantes de la básica primaria.

En este trabajo, se encuentra el Decreto 804 de mayo 18 de 1995⁷ donde se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y se presenta la educación para grupos étnicos que hace parte del servicio público educativo sustentado 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.

En el marco colombiano de la política educativa diferenciada con los grupos étnicos se define la etnoeducación como:

"La que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones." (Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación de 1994.)⁸

Asimismo, el Decreto No. 2500 de julio 12 de 2010⁹ reglamenta de manera transitoria la

⁷ Decreto 804 de mayo 18 de 1995 Constitución Política de Colombia reconoce el país como pluriétnico y multicultural, oficializa las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, establece el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe, institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y establece el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural; Que la Ley 115 de 1994 prevé atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad, con estrategias pedagógicas acordes con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

⁸ Definición de etnoeducación <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82802.html>

⁹ Decreto No. 2500 de julio 12 de 2010 los pueblos indígenas y el Ministerio de Educación Nacional han mantenido un espacio permanente de trabajo y reflexión con el propósito de avanzar integralmente en la formulación de un Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas, SEIP, que permita implementar y avanzar en los componentes pedagógicos y político-organizativos.

contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, quienes deciden quién acompañará los procesos formativos con los niños.

5. Construcción del marco teórico-conceptual: aproximaciones orientadoras

El presente marco teórico ordena las categorías que surgen del planteamiento del problema, por lo cual, se encuentran los conceptos que las comprenden, definidas como formación docente, acompañamiento situado, sin desconocer la etnoeducación. La construcción del marco teórico ha partido de la pregunta de investigación que buscó responder cómo incide el acompañamiento situado en la mejora del ejercicio pedagógico de los etnoeducadores en formación y que acompañan procesos con estudiantes indígenas que cursan la básica primaria. Para tal conceptualización, se presentan los aportes durante los años 60 del siglo XX, donde surgieron teorías pedagógicas que partían de los aportes del Constructivismo de Jean Piaget y de Lev Vygotsky.

Coll se refiere al constructivismo como la “Actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento” (Coll, 2001, p. 56). El construccionismo, para Papert (1993) “Se basa en el supuesto de que será mejor para los niños encontrar por sí mismos los conocimientos que necesitan. El tipo de conocimiento que más necesitan los niños es el que les permitirá alcanzar nuevos conocimientos” (p. 153).

Con esta breve revisión sobre la literatura enfocada en el acompañamiento situado y la formación docente se puede identificar la relevancia que tiene este tema para el objeto de estudio, el cual es la puesta de la mejora del ejercicio docente de etnoeducadores. Se debe tener presente, en todo momento que, el enfoque de la investigación es el acompañamiento situado y su incidencia en la mejora en el ejercicio docente por un par académico, buscando identificar la importancia de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo profesional situado.

En ese sentido, la separación de los elementos primordiales del presente marco teórico parte de dos aspectos clave de la teoría: la formación docente y el acompañamiento situado (en procesos etnoeducativos), desde los niveles macro (el Programa Todos a Aprender) y micro (el ámbito escolar, en aula de clase y fuera de ella) en el marco de la Política Pública y de los referentes de calidad educativa para Colombia. En el transcurso del presente capítulo, se explica cada uno de estos aspectos para culminar con un constructo a partir de su relación con el objeto de estudio.

El acompañamiento situado se enmarca en las oportunidades de interacción que suscita el trabajo colaborativo directo en el aula indígena. Para la construcción del marco teórico, se

revisaron los conceptos clave abordados en la revisión de literatura y que permitieron crear la categorización respectiva, de acuerdo con los hallazgos y las aristas que surgieron en la investigación que se llevó a cabo.

De manera tal que, la construcción del marco teórico es un elemento fundamental en la tesis, pues son los referentes que direccionan la búsqueda de información para responder la pregunta de investigación y resolver el problema de investigación construido, con base en la revisión de literatura y la minucia del investigador al buscar datos y respuestas que den sentido a lo que pretende investigar y le permitan la adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica, para responder la pregunta de investigación.

5.1. Lógica teórico-conceptual para desarrollar en el capítulo

En la presente construcción del marco teórico se presentan tres dimensiones que abarcan la propuesta sustentada desde la búsqueda de referentes y fuentes primarias que respalda la postura del investigador.

La primera se enmarca en la dimensión epistemológica-pedagógica, teniendo en cuenta el constructivismo educativo y la zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky (1978) y los procesos de andamiaje de Jerome Bruner (1986) y el propio Vygotsky (1978).

Para la segunda, la dimensión conceptual referida a los conceptos ordenadores o categorías de análisis, se ejecutó una introducción a los procesos de acompañamiento situado, basada en los autores Cavalli (2006), Campo y Restrepo (1993), Imbernon (2011) Larrosa (2010), Perrenoud (2001), Román et al. (2010) y Vygotsky L. (2001).

En el concepto de formación docente a etnoeducadores se recopilan los aportes de los siguientes autores: Achilli (2002), Castellanos y D'Alessandro (2003), Chehaybar y Amador (2003), Gallart (2008) Gorodokín (2005), Liston y Zeichner (1997), Mota (2006), Putnam y Borko (2000), y, Vezub (2011).

Para el concepto de Etnoeducación, se presentan los aportes de los autores: Walsh, (2009), Moya, (2015), Muñoz Pabón (2021), Grueso (2000), Granja-Escobar, Cano-Quintero, Rodríguez Pérez & Javier Ordóñez, (2024). Moya, (2015), Adriana Puiggros (2005), Bolaños Muñoz (2018).

La articulación de los conceptos ordenadores básicos radica en la posibilidad de traducirlos en indicadores empíricos, cuya función, no es la verificación del propio concepto, sino la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos

(Zemelman, 2021). Para Andrade y Bedacarratx (2017):

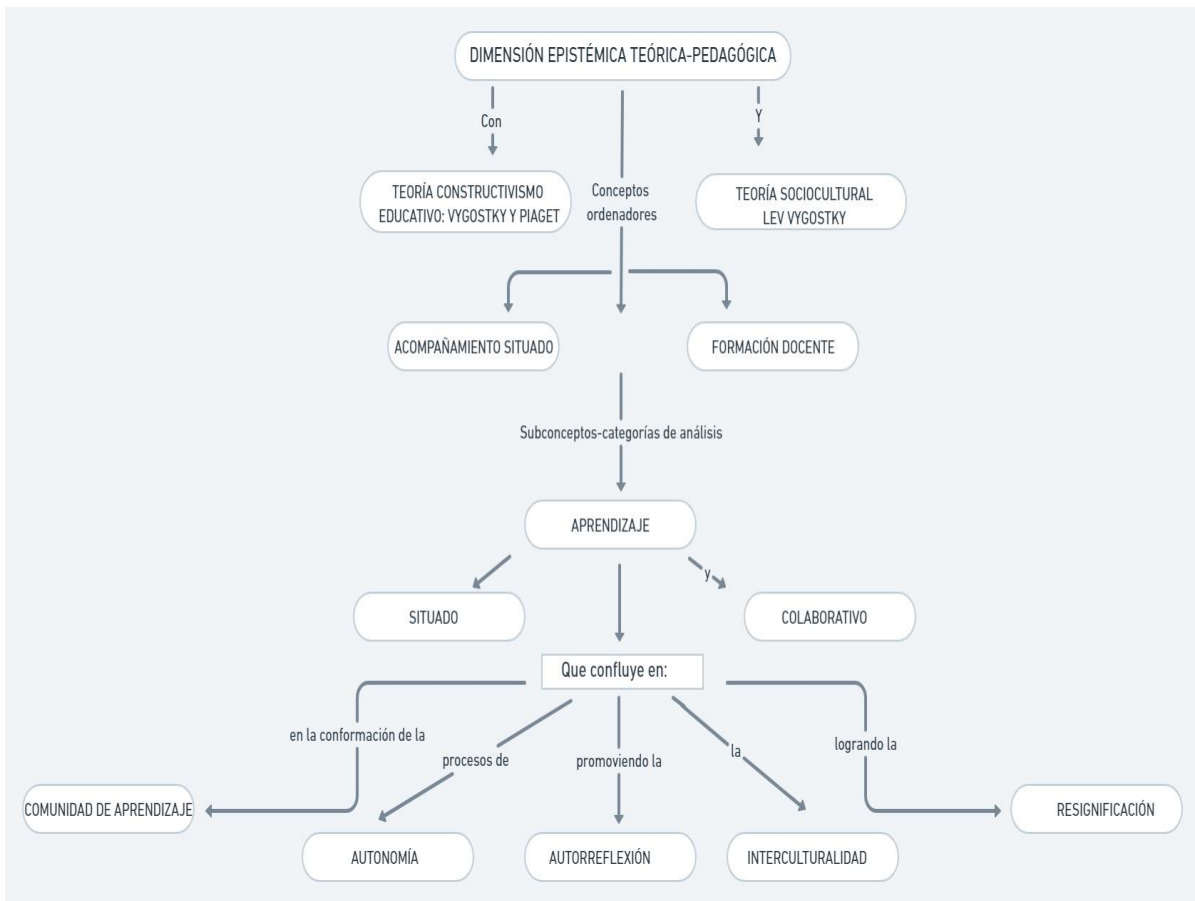
“(…) los conceptos, según Zemelman, son estructurantes en la labor científica, donde se espera una revisión crítica y no sólo aceptación de la teoría que se está abordando. Se indica, el uso los conceptos en la función epistemológica, que permite abrir al razonamiento aspectos inéditos de la realidad, puesto que el pensar no se restringe a lo hallado por la teoría, sino que invita a reflexionar sobre lo que el autor define y limita, en este caso, la teoría” (p. 54).

Por último, la dimensión sobre los subconceptos o categorías para su análisis, surgen en la revisión de la literatura y la construcción del marco teórico, aunque es conveniente resaltar que, el mismo proceso de investigación, indicará la pertinencia de adoptar otras categorías complementarias de análisis en caso de ser necesario:

- Aprendizaje situado y colaborativo, basado en autores como Guitert y Gimenez (2000), Lave y Wenger (1991) y Vigotsky (1997).
- Aprendizaje por descubrimiento con Bruner (1966).
- Comunidad de aprendizaje, desde la mirada de Elboj et al. (2006), García N. (2002), Lave y Wenger (1991), Vygotsky L. (1979), Wenger (2004).
- Autonomía, con los hallazgos: Baquero (1997), Freire (1996), Piaget (1968) y Vygotsky L (1993).
- Autorreflexión, desde las miradas de Baquero (1997), Freire (1996), Piaget (1968), Vygotsky L. (1993).
- Aprendizaje intercultural e interculturalidad con Cavalié (2013), Cruz E. (2013), Dietz (2019), García et al. (2012), Vygotsky L. (1985).
- Resignificación, con las posturas de los autores Arias et al. (2020) y Molina (2013).

Ahora, en la Figura 1 se muestra una sencilla representación sobre las tres dimensiones.

Figura 1. Dimensiones para construcción del marco teórico



Fuente: Elaboración propia.

5.2. Perspectiva epistémica y teorías educativas: una aproximación al constructivismo educativo de Lev Vygotsky y Jerome Bruner

El presente apartado introduce la teoría constructivista y sociocultural, las cuales, enmarcan el trabajo comunitario con los etnoeducadores referente a los procesos articuladores sobre acompañamiento situado y formación docente (desde la etnoeducación), con el propósito de identificar aspectos que logren la mejora en el ejercicio docente de los maestros que realizan su práctica pedagógica y, a su vez, estudios superiores de formación (docente o no).

5.2.1 Episteme y teoría: diferenciación y complementariedad.

El autor Hugo Zemelman (2021), hace una referencia interesante frente al pensamiento teórico y el pensamiento epistémico, donde, el pensamiento epistémico es pre-teórico funcionando sin un marco teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, es decir, con funciones de determinación y/o de explicación.

Zemelman (2021) define que los instrumentos del pensamiento epistémico son categorías que permiten un planteamiento denominado “colocarse frente a la realidad” (p. 235), invitando a los individuos a reflexionar en torno a la realidad que se encuentra en diversos escenarios, para este caso específico, se relaciona con el educativo comunitario, donde los docentes etnoeducadores encuentran una realidad compleja en sus comunidades indígenas, son muy diversas, respecto a otros escenarios educativos en Colombia.

Frente a estas posturas, se puede definir que, el marco teórico construido para este proyecto parte de entender la realidad vivida en el aula indígena, en la cotidianidad desarrollada en las escuelas donde se forman ciudadanos indígenas, con unas cosmovisiones e ideas diferentes acerca del mundo y de la realidad social que se vive al interior de ellas. Por eso, el “colocarse frente a la realidad”, permitirá teorizar acerca de las vivencias de los etnoeducadores y desde las posibilidades de entender el mundo académico y formativo a partir de su mirada, interés y proyección, y no solo, desde el ejercicio de trabajo escolar impuesto por la normatividad vigente, respecto a los procesos de calidad educativa en Colombia.

Zemelman (2021) pregunta ¿qué es colocarse frente a la realidad? Refiere que es construir una relación de conocimiento, permitiendo plantear posibles soluciones a los problemas a partir de la teoría, es decir, se inicia conociendo en detalle lo que acontece a mi alrededor y se empieza a formas de resolver las situaciones con base en la experiencia personal, formación y pensamiento (para el caso específico del ámbito educativo). En cuanto al presente estudio, se identificó desde la teoría del constructivismo y la teoría sociocultural, siendo las dimensiones específicas, cómo se construye la relación episteme-teoría con el fin de comprender las razones que llevan a indagar sobre la relación entre la formación docente y el acompañamiento situado, buscando entender la incidencia de los dos conceptos ordenadores en el ejercicio docente de los etnoeducadores en formación. Para mí como investigadora, colocarme frente a la realidad, es entender cómo el acompañamiento situado incide o no, en la mejora contextualizada del ejercicio docente en maestras indígenas y etnoeducadoras.

En la construcción del marco teórico se encuentran dos momentos diferentes. En primer lugar, Rivera (1998) menciona que, permite ubicar el objeto de investigación dentro de las teorías existentes con el propósito de precisar en cuáles se inserta y en qué, medida se

presentará nuevo conocimiento o que complemente el ya existente. Con Zemelman (2021), se recuerda que se teoriza a partir de lo que se percibe en la realidad, con el fin de entender por qué suceden las cosas y cuáles serán las decisiones que se deben tomar para hacer frente a la situación. Las posturas de los autores permiten repensar la teoría existente frente a la política pública del PTA y la realidad que se vive en el territorio, que es donde se gesta esta investigación.

En segundo lugar, Rivera (1998) refiere que, el marco teórico, es una descripción minuciosa de cada uno de los elementos de la teoría que serán utilizados en el desarrollo de la investigación; allí se articula la ubicación del objeto de investigación y la descripción de este para desarrollar teoría de acuerdo con lo ya dicho por otras fuentes primarias y que vendrán a ser base para el nuevo conocimiento producido, según el vacío hallado en la construcción del problema, la revisión de literatura y del marco teórico.

Así las cosas, el marco teórico está diseñado por las características y necesidades de la investigación, lo compone la presentación de diferentes principios según la visión de los autores e investigadores que hacen referencia al problema investigado permitiendo obtener un punto de vista completo de las posturas teóricas sobre las que se fundamenta el conocimiento científico propuesto por Londoño et al. (2014), en las fases de observación, descripción y explicación, es decir que, en la medida que se realiza la observación de la realidad, se puede describir qué, cómo, para qué, en dónde, cuándo y por qué suceden, para poderlas explicar, fundamentándose en las teorías existentes, pero también dando respuesta desde lo cotidiano y propio en la interacción sociocultural que acontece en las aulas de clase donde se desenvuelven los etnoeducadores, sujetos de estudio para esta investigación.

Rivera (1998) afirma que, la construcción del marco teórico amplía el horizonte del estudio y guía al investigador para se centre en su problema de investigación, evitando desviaciones del planteamiento original, permitiendo orientar al investigador para que siga una línea base según la revisión de literatura y búsqueda de bases teóricas que sustentarán el proyecto de investigación, sus alcances, sus limitaciones y las formas de cocrear conocimiento. De este modo, se puede concluir que la construcción del marco teórico, parte de una mirada a la realidad, como una necesidad de teorizar lo que se puede ver y dar respuesta a la problemática que se ha identificado y se describe, con el fin de explicar todo lo que acontece en esa interacción desde y para la realidad educativa vivida en las aulas

indígenas.

5.2.2. *Sobre el constructivismo y el conocimiento.*

El constructivismo es una corriente de pensamiento educativo que parte de la idea de que el conocimiento no es pasivo, sino que se construye a través de la interacción entre el sujeto y el medio; es decir, el conocimiento se genera a partir de la experiencia directa del sujeto con el mundo, en lugar de ser transmitido de forma pasiva. Según Vygotsky L. (1978) "el ambiente social es el condicionante principal del desarrollo intelectual del niño". Por ello, se define para esta investigación, la importancia del acompañamiento situado, desde las diferentes acciones que se adelantan desde el ámbito comunitario y social de las maestras participantes.

El conocimiento es, pues, una construcción que surge de la interacción con el medio, de la observación y de la interacción con los demás, siendo un proceso dinámico y constructivo, en lugar de una mera adquisición de hechos; es fundamental para comprender el desarrollo humano, desde las diferentes posibilidades que suscitan las diversas interacciones que se dan en el aula y fuera de ella. La capacidad de construir conocimiento a partir de la interacción con el medio es una habilidad única y esencial para el ser humano, ya que, le permite adquirir información, comprenderla y aplicarla de forma práctica, pues el constructivismo resulta ser una importante teoría educativa, para entender cómo el conocimiento se adquiere y se desarrolla.

El constructivismo sostiene que el individuo no es meramente un producto del ambiente ni el resultado exclusivo de sus disposiciones internas en lo que respecta a los aspectos cognitivos, sociales y afectivos de su comportamiento, más bien, es el arquitecto de su propia construcción que se forma día tras día a través de la interacción continua entre estos factores. En otras palabras, el desarrollo personal es una co-construcción de elementos cognitivos, sociales y afectivos, los cuales se entrelazan y evolucionan constantemente en el día a día de la vida cotidiana (Coloma y Puente, 1999), desde ahí, se comprende la necesidad de entender las dinámicas propias de la comunidad indígena y comunitaria, respecto a lo que se pretende que suceda en las aulas y con los estudiantes.

Según la mirada constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, pues es una cimentación del ser humano que se realiza con los esquemas que ya posee o con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea, entre ellas las personas, el entorno,

el contexto en el que se desenvuelve y donde toma decisiones, según la actividad que desarrolla, sea de manera intrínseca y extrínseca.

Desde la postura de Carretero (1993) y la experiencia vivida en el acompañamiento situado realizado, entiendo que el constructivismo es la idea de una base cimentada propia producida día a día como resultado de la interacción entre los factores cognitivo y social, mediados por la socio-emocionalidad y afectividad. También refiere el uso de esquemas empleados para la construcción del conocimiento donde surgen de las interacciones dadas en el diario vivir y que no son una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, es decir, se construye con los otros y según las mediaciones e interacciones que se dan en el ejercicio cotidiano de la socialización con el otro, en diferentes escenarios.

5.2.3. El Constructivismo Educativo en Vygotsky.

El constructivismo de Vygotsky L. (1986; publicado originalmente en 1934), uno de los fundadores de la psicología moderna, desarrolla una teoría de aprendizaje centrada en el pensamiento y el desarrollo individual, argumentando que los aprendices construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias y, las interacciones sociales son una parte fundamental del proceso. Esta teoría se ha convertido en una de las bases de la educación moderna, es utilizada para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para comprender y aplicar el conocimiento.

Según Vygotsky L. (1986), el aprendizaje es un proceso activo que implica tanto la adquisición de conocimientos como la construcción de nuevas ideas. En ese sentido, evidenciamos desde la experiencia vivida en el aula y en la comunidad, que los aprendices deben ser capaces de relacionar nuevas experiencias con conocimientos previos, y las interacciones sociales son fundamentales para ayudarles a hacerlo. En palabras del propio Vygotsky L. (1986): El significado no reside en el objeto, sino en el pensamiento. La comprensión de un objeto es el resultado de la interacción entre el pensamiento y el objeto, aquí es propicio comprender los procesos que se adelantan en las clases, mediados por diversas interacciones y posibilitando claves de aprendizaje en contexto.

El constructivismo de Vygotsky L. (1986) es una teoría clave para la educación moderna, ya que reconoce que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino un proceso activo y constructivo, la cual, sugiere que los estudiantes necesitan ser comprometidos y participar en el proceso de construcción de conocimiento, mientras que los profesores deben

proporcionar un entorno de aprendizaje que les permita hacerlo. Esta teoría también se ha utilizado para ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades de comprensión y aplicación del conocimiento para hacer preguntas y para explorar nuevas ideas.

La aportación de las ideas de Lev Vygotsky han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo, ya que empieza a describir qué es el constructivismo y las formas como este incide en la relación del estudiante-maestro en la escuela y fuera de ella, permitiendo visibilizar el rol de cada uno de estos en el ámbito educativo, pues las interacciones presentadas en el escenario académico son importantes en esta investigación, respecto a las posturas de los etnoeducadores y los tutores que acompañan el proceso formativo de los etnoeducadores a partir de la formación docente y el acompañamiento situado.

En palabras de Vygotsky L. (1979): Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (p. 92-94 de la traducción castellana), lo cual, apoya el concepto de constructivismo e interaccionismo del ser humano a la hora de compartir con otros e intercambiar saberes, ideas y nociones. En la realidad del aula indígena, se espera identificar cómo esas interacciones benefician el ejercicio docente de los etnoeducadores en formación y se construyen nuevas formas de compartir conocimiento con sus pares tutores mediante el desarrollo de las comunidades de aprendizaje, siendo escenarios propicios para el intercambio de ideas, estrategias y soluciones a los problemas cotidianos en el aula de clase y fuera de ella, pues es allí donde se espera vincular los procesos de acompañamiento situado e interaccionismo con diversos actores, entre ellos, los docentes, los tutores, los directivos docentes, las autoridades tradicionales, entre otros, desde sus experiencias, son personajes activos y no meros receptores de la información.

Según Vygotsky L. (1979), el desarrollo cognitivo del ser humano se produce a través de una interacción entre la experiencia individual y el aprendizaje social. El aprendizaje tiene lugar al interior del contexto social, y el docente juega un papel fundamental en este proceso. El constructivismo de Vygotsky L. (1979) considera que el papel del docente es el de guiar,

estimular y asesorar al alumno para que éste sea capaz de construir sus propios conocimientos.

Otra característica importante del constructivismo de Vygotsky L. (1979) es el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, pues, es el espacio donde el alumno se encuentra al borde de su capacidad real de aprendizaje, es decir, a un nivel en el cual es capaz de lograr un aprendizaje significativo, sí el proceso es guiado adecuadamente. Es pertinente referir que, la zona de desarrollo próximo es la distancia que tengo para aprender algo por mí mismo, con base en las interacciones y cercanías que tengo con el otro. Es clave aclarar que, el constructivismo de Vygotsky L. (1979) promueve el aprendizaje colaborativo, donde el alumno aprende no sólo a través de la instrucción directa del docente, sino también a través del intercambio de experiencias con otros compañeros, permitiendo que el alumno desarrolle habilidades sociales y emocionales fundamentales para la formación educativa, eso permite pensar en las diversas oportunidades que se pueden tejer a la hora de realizar acompañamiento situado y consolidación de comunidades de aprendizaje, para lograr interacciones pedagógicamente intencionadas.

Se puede finalizar el apartado con la siguiente afirmación, que concluye de manera interesante los aportes de Vygotsky L. (1979): El desarrollo cognitivo del ser humano se produce a través de una interacción entre la experiencia individual y el aprendizaje social, lo que una vez más presenta como una oportunidad no solo el convivir en un mismo establecimiento educativo, sino que, además, tener un relacionamiento intencionado y con propósito para que esa interacción sea “productiva”.

Tal como lo define Raven (2016) el sujeto va aprendiendo durante todas las etapas de su crecimiento a partir de las experiencias, entendiendo el entorno social en el que se desenvuelve y convive con los demás. De esta manera, construye conocimientos que aplica en la cotidianidad en su diario vivir con la comunidad de la que es parte y con quienes interactúa de manera espontánea y sin prevenciones. En este sentido, se puede interpretar que el ser humano convive con el otro de manera desprevenida y sin condicionamientos de ningún tipo. Por esta razón, es posible contemplar aquellos factores que se identifican en el ejercicio docente, desde el acompañamiento de otro par, sin señalamiento ni juzgamientos de ningún tipo.

Al hablar de constructivismo, Raven (2016) plantea la importancia que tiene el educar y

cómo implica un proceso de socialización por el bien de una población; el aprendizaje como hecho social hace que el individuo genere un conocimiento útil para su desarrollo individual y colectivo, logrado desde los marcos del diálogo e interacción humana, los cuales, son permeados por el contexto y con las personas con las que convive y comparte en la vida diaria; es decir, el educar sirve para socializar y de esta manera existe desarrollo que beneficia a la comunidad. Desde la mediación dada en el aula de clase y fuera de esta, la interacción con el otro es necesaria para construir nuevas significaciones en el ámbito de la educación comunitaria, que se construye con y para el otro.

Como lo hace notar Aznar (1992), una revisión de los fundamentos filosóficos del constructivismo, como modelo cognoscitivo, es inacabado, pues carece de una explicación comprensiva desde una perspectiva conceptual y epistemológica, por lo cual, este autor resume los principios más destacados de la fundamentación filosófica del constructivismo:

- Principio de interacción del hombre con el medio.
- Principio de la experiencia previa como acondicionadora del conocimiento a construir.
- Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia.
- Principio de organización activa.
- Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad. (p.40)

Estos principios permiten comprender la importancia de las experiencias que se viven en el acompañamiento situado, por los docentes que lo realizan y por quienes lo reciben.

Es así como, el constructivismo es una postura compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Bruner (1960) y Vygotsky L. (1979), ninguno de ellos se denominó constructivista pero sus ideas y propuestas presentan las ideas de esta corriente. El Constructivismo es en primer lugar una epistemología, una teoría que intenta explicar la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que se construye desde algo, es decir, parte de algún suceso, experiencia o vivencia, donde el conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

Abbott (1999) argumenta que cada nueva experiencia y la información que esta proporciona son asimiladas y depositadas en una red preexistente de conocimientos y experiencias del individuo, en consecuencia, el aprendizaje no es un proceso pasivo ni

objetivo; por el contrario, es profundamente subjetivo y está en constante evolución, modificándose con cada nueva experiencia personal, por lo que, cada individuo construye su aprendizaje de manera única, basándose en su interacción continua con el entorno y la integración de nuevas informaciones a su estructura cognitiva existente. Con base en esto, es pertinente establecer puntos de encuentro entre los dos autores y definir cómo los conocimientos y experiencias, marcan la diferencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan entre pares.

Un primer concepto del constructivismo definido por Le Moigne (Perraudau, 2001) cuando señala que lo real, lo cognoscible, puede ser elaborado por aquellos que lo observan, quienes a partir de ese momento se convierten en sus creadores o quienes lo construyen, desde su realidad. En el Diccionario de Pedagogía y Psicología, (2009, como se citó en Arévalo y Ñauta, 2010), menciona como el constructivismo es una corriente pedagógica que sostiene que el conocimiento se desarrolla internamente a medida que el individuo interactúa con su entorno; según esta teoría, cada persona construye su propio conocimiento y aprendizaje, procesos que son resultado directo de su interacción activa con el mundo que le rodea. En este sentido, el aprendizaje constructivista no se trata simplemente de la transmisión y acumulación de información; más bien, es un proceso activo en el cual el individuo forma y ajusta sus conocimientos basándose en las experiencias y la información que recibe, por lo tanto, es una perspectiva que enfoca el aprendizaje como una construcción personal y dinámica, donde el entendimiento emerge de la síntesis de experiencias previas y nuevas.

5.2.4. El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky.

El constructivismo en la educación se basa en la filosofía en que el conocimiento se construye en la mente del estudiante a partir de la interacción con el entorno. Según esta perspectiva, el profesor debe permitir que el estudiante construya su propio conocimiento, siendo así, una idea muy diferente de la educación tradicional, donde el maestro es el único responsable de proveer el conocimiento.

Una de las principales contribuciones al constructivismo en la educación es la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), según el autor, el desarrollo cognitivo está basado en la interacción social, y los estudiantes construyen conocimiento por medio de la colaboración con otros, donde el aprendizaje es un proceso que ocurre a través de la mediación, significa

que los estudiantes necesitan de herramientas simbólicas para ayudarles a comprender el material más complejo, para este caso, la apropiación de la experiencia docente es fundamental para identificar esas interacciones que acontecen en el aula de clase.

El constructivismo como expresa Guerra (2020), se asume como un paradigma que de forma inminente sobresale en los planes y programas de estudio, así como en la práctica docente de gran parte de las instituciones educativas del mundo, y aunque se conoce su aplicación práctica, gracias a los manuales de estrategias de enseñanza y aprendizaje, existe demasiado por escribir sobre su origen ecléctico y las teorías que lo alimentan, como también para hacer una breve explicación sobre su propuesta como paradigma epistemológico e incorporación al ámbito educativo, y posteriormente, profundizar en una de las teorías que sustentan la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento humano Vygotsky (1988), dicho esto, se encuentra una relación entre el constructivismo y la interacción social, que llevada al ámbito educativo, revelan el engranaje de estos dos procesos que ayudan al maestro en su rol y lo resignifican.

Ahora, la teoría sociohistórica es incorporada por los círculos de académicos influenciados por el constructivismo de tendencia social o sociocultural a partir de la segunda mitad del siglo XX; ahonda en la investigación sobre cómo se construye la cognición humana, lo cual, derivó en su aplicación para el análisis del fenómeno educativo y la construcción social del conocimiento en las aulas.

La perspectiva sociocultural de Vygotsky (1988) es un conjunto de propuestas que sirven como referente para el desarrollo profesional docente, pues presentan al ser humano como una construcción más social que biológico y, esa construcción social, se enmarca en la cultura, la lengua, la identidad y la interacción de los individuos con otros y con el medio, para el caso de esta investigación, es relevante indicar como el desarrollo profesional es un constructo social, mediado por las interacciones que el docente tiene con la comunidad a la que pertenece y donde se desenvuelve.

El desarrollo del pensamiento y el lenguaje de los sujetos se encuentra permeado por la historia y la cultura, ya que allí se presentan los aspectos identitarios que marcan la vida de los individuos en diversos escenarios, tales como la escuela, la vida, el trabajo y todos los espacios donde interactúan con otros pares.

Para comprender la teoría sociocultural, Vygotsky (1995), mencionaba que los

cambios que el ser humano atraviesa, tiene un impacto social y cultural vivido en todo momento, entendiendo que el desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural, además, menciona las formas de expresión verbal, donde no es innata, sino que es aprendida por un proceso histórico-cultural y cuenta con diversas formas de comprensión y adquisición por parte del individuo, siendo permeada por las interacciones con los demás en diversos escenarios. Con base en esto, pensamos en las experiencias que viven los sujetos, a la hora de compartir diferentes formas de relacionarse con otros en determinado contexto.

Aquí se encuentra una relación entre la naturaleza del ser humano y los constantes cambios que se presentan, evidenciando que la vida es flexible, dinámica, cambiante, adaptable y, que, la historia y la cultura impactan las formas de representación que se puedan utilizar en diferentes aspectos, por ejemplo: el educativo, familiar, político, entre otros.

Los maestros son mediadores en el proceso de aprendizaje, que, según la perspectiva sociocultural, las actividades que realizan contribuyen a la activación de los conocimientos previos utilizando las herramientas adecuadas para que los estudiantes puedan estructurar dichos conocimientos, así que, se sugiere la programación de experiencias de aprendizajes que posibiliten al estudiante las formas de aprender, reconocer y articular el saber previo, con el nuevo que se generará en la interacción.

Es así como, la teoría sociocultural parte de la oportunidad de que el conocimiento es una construcción social entre pares, con personas que tienen los mismos gustos e intereses, respecto a la realidad que viven en colectivo, es decir, es de carácter social, y no individual, dada por el recorrido histórico y cultural del grupo en el que se desempeñan los individuos en la sociedad y las interacciones con los demás, según los conocimientos que tienen y construidos, en el contexto donde se desenvuelven cotidianamente. En el acompañamiento situado abordado, se puede evidenciar las experiencias vividas y como esas interacciones posibilitan crecimiento entre quienes comparten escenarios educativos y culturales.

Figura 2. *Entramado conceptual*



Fuente: Elaboración propia

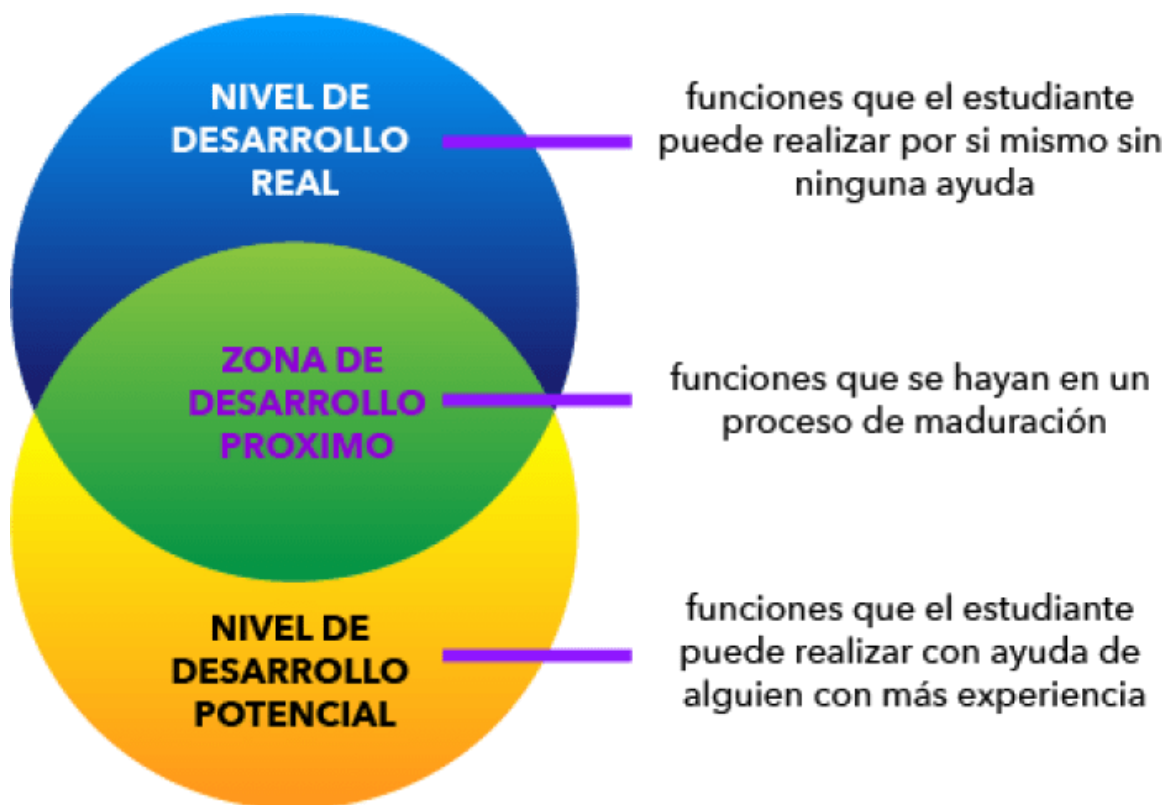
5.2.5. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky es un concepto clave en el constructivismo educativo, la cual, se basa en la idea de que el aprendizaje se produce mejor cuando la nueva información se relaciona con el conocimiento previo, donde el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el alumno y el entorno. Según Vygotsky L. (1978) el aprendizaje ocurre cuando el estudiante experimenta una "Zona de Desarrollo Próximo", siendo el área en la que el estudiante está preparado para aprender algo nuevo.

La zona de desarrollo próximo para Vygotsky L. (1978) es un área de desarrollo potencial entre las capacidades reales del niño y el nivel de desarrollo que puede alcanzar al recibir una guía adecuada. De acuerdo con esta teoría, los maestros deben proporcionar a los

estudiantes información y ayuda adecuadas para que puedan alcanzar su Zona de Desarrollo Próximo, por lo cual, los maestros deben entender el nivel de desarrollo de sus estudiantes y propiciar la ayuda necesaria para que puedan alcanzar el siguiente nivel. Esta teoría también señala que el aprendizaje es un proceso interactivo, el cual, produce cuando el estudiante y el entorno interactúan entre sí y proveen herramientas necesarias para el logro de objetivos.

Figura 3. Zona de desarrollo próximo y sus niveles, según Vygotsky



Fuente: tomada de Pérez J. (2023, s/p).

Vygotsky L. (1988) define que “la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 10), quiere decir que, la cercanía del nivel de real al nivel de desarrollo potencial es mediada por alguien que acompaña el proceso o lo tutoriza.

El desarrollo próximo, según Vygotsky (1979), se refiere a la adquisición de nuevas habilidades o conocimientos a través de la interacción con el medio y la ayuda de una persona más experimentada. Dicho desarrollo está compuesto por tres zonas: la zona de desarrollo real, la zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo potencial.

La zona de desarrollo real hace referencia a los conocimientos y habilidades que una persona ya posee y es capaz de usar para resolver problemas, la cual, se encuentra en el umbral entre el desarrollo adquirido y el desarrollo futuro. Se construye gracias a la interacción entre el individuo y el entorno. *La zona de desarrollo próximo* es el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades que se encuentra inmediatamente por encima de la zona de desarrollo real. Se logra a través de la interacción con una persona más experimentada (por ejemplo, un profesor o mentor) que puede ofrecer retroalimentación adecuada para el desarrollo del individuo (Vygotsky L., 1979)

La zona de desarrollo potencial se encuentra en la parte superior de la zona de desarrollo próximo, haciendo referencia a los conocimientos y habilidades que el individuo aún no posee, pero puede llegar a desarrollar si se le proporcionan las herramientas adecuadas. Se logra a través de la interacción con el medio, el aprendizaje autónomo y la práctica, así como la ayuda de una persona más experimentada. Por lo tanto, es importante que los maestros creen entornos de aprendizaje en los que los alumnos puedan trabajar juntos para compartir sus conocimientos y aprender de los demás. "La educación es una interacción entre el educador y el educando, en la que el primero es el que guía al segundo a través de la zona de desarrollo próximo" (Vygotsky L., 1979, p.48).

Aquí se concretan las tres zonas propuestas por el autor y su relación en la vida cotidiana en la escuela y en la comunidad, desde las diferentes experiencias que se viven al recibir acompañamiento situado y la formación docente, las interacciones vividas y el continuo intercambio de saberes, abren nuevas posibilidades de aprendizaje basado en la experiencia y en la vida.

Es decir, la Teoría del Desarrollo Próximo de Vygotsky es una de las principales herramientas para entender el desarrollo evolutivo de los niños y las personas, ya que, sostiene que el desarrollo se produce a través de la interacción entre la experiencia individual del niño y la influencia del entorno social; significa que el papel del maestro es fundamental para guiar el desarrollo del niño en los distintos escenarios donde este se desenvuelve y

convive interactúa con otros.

La educación, de acuerdo con Vygotsky L. (1979), es el proceso mediante el cual las personas adquieren habilidades, conocimientos y valores por medio de la interacción con el entorno social, por lo que, es clave para el desarrollo intelectual y social de la persona. El maestro debe guiar a través de los procesos de aprendizaje de una manera apropiada para su edad, de modo que pueda interactuar con otros y desarrollar su capacidad de pensamiento.

Para el marco de esta investigación, es importante destacar las interacciones que tendrán los tutores y los etnoeducadores con el fin de favorecer las Zonas de Desarrollo Próximo en el marco de la formación docente y el acompañamiento situado como estrategias de mejora para el ejercicio docente. Un ejemplo de ello, aunque en otro contexto educativo, se encuentra en las tutorías académicas para estudiantes de posgrados Medina et al. (2022):

“La dimensión formativa se expresa en la ayuda ajustada (Onrubia, 1999) que proporciona el tutor y los co-tutores del comité porque a partir de los avances logrados por cada estudiante, se establecen recomendaciones de cara a lo esperado en cada semestre, de tal manera que se puede afirmar que se establece una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) y con base en ella, la diada estudiante-tutor establece una ruta de acción a seguir.” (p.9).

Esta relación permite evidenciar como esos avances logrados, pueden tener también una relación cercana con el acompañamiento recibido, debido a la interacción y toma de decisión, según el momento de la vida y el contexto en el que se desarrollan diversos procesos educativos, comunitarios y culturales vividos en la cotidianidad.

Asimismo, según Vygotsky L. (1979) el maestro desempeña un papel clave en la construcción del conocimiento, ya que es el encargado de proporcionar los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su inteligencia. El maestro debe crear un entorno de aprendizaje seguro y estimulante en el que la persona pueda desarrollar sus habilidades y conocimientos de una manera significativa.

En conclusión, la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky es un concepto clave en el constructivismo educativo porque el aprendizaje se produce mejor cuando la nueva información se relaciona con el conocimiento previo, por lo que, el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el alumno y el entorno, por lo tanto, es importante que los

maestros proporcionen a los estudiantes ayuda adecuada para que puedan alcanzar su Zona de Desarrollo Próximo.

5.2.6. *Los procesos de andamiaje con Lev Vygotsky y Jerome Bruner.*

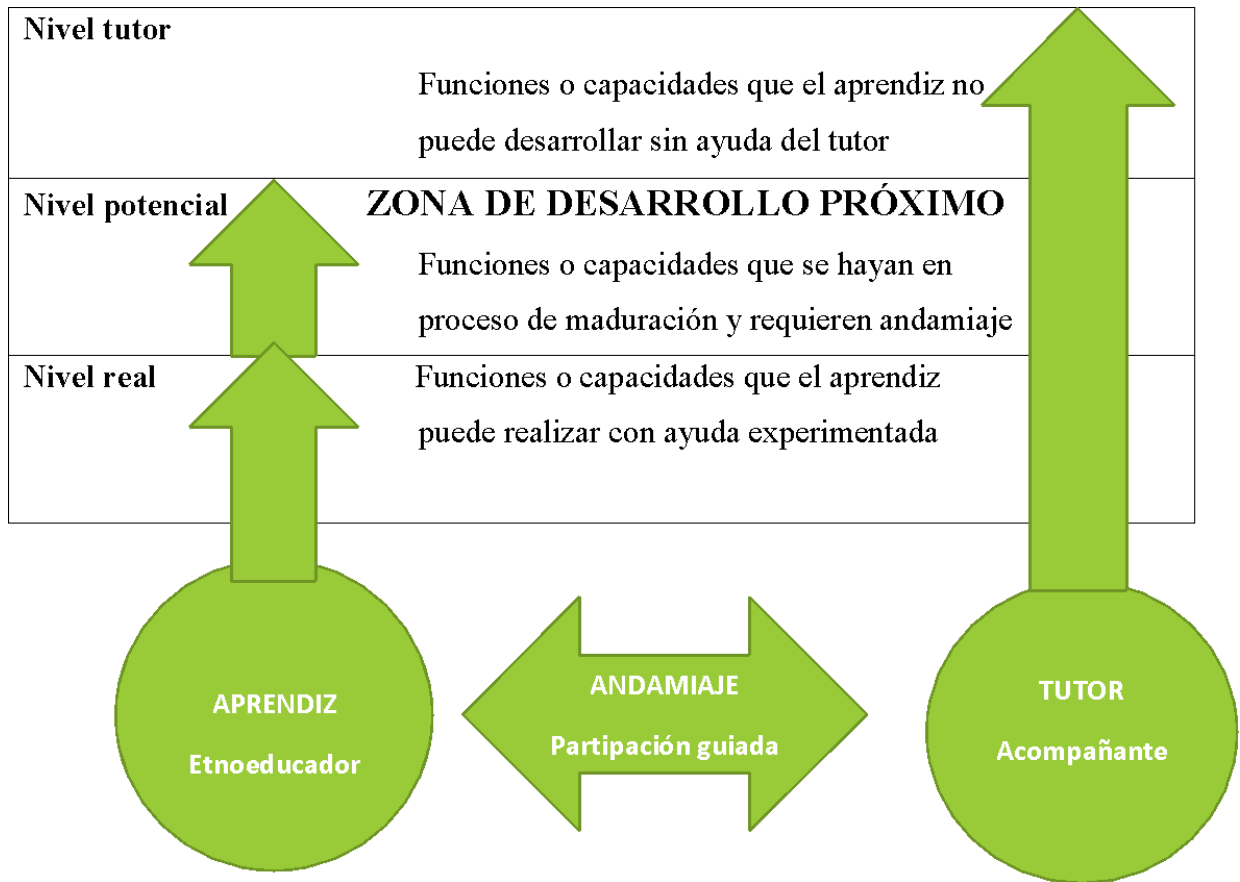
La Teoría del Andamiaje, propuesta por Lev Vygotsky desde un enfoque constructivista y sociocultural, se centra en cómo los adultos o compañeros más experimentados pueden apoyar el aprendizaje de los niños. Según Vygotsky (1979), el andamiaje consiste en proporcionar guía y estructura de manera gradual, permitiendo que los sujetos comprendan conceptos complejos y desarrollen habilidades que, por sí solos, no podrían alcanzar. Este proceso resalta la importancia de la interacción entre el niño y su entorno para favorecer su desarrollo y éxito académico.

El andamiaje es una estrategia educativa basada en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que Vygotsky define como la diferencia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que logra con ayuda. Mediante este enfoque, se crea un entorno de aprendizaje seguro y controlado, donde el niño puede experimentar y avanzar en sus capacidades con el apoyo adecuado. A medida que gana confianza y habilidades, el acompañamiento disminuye, fomentando su autonomía.

En palabras de Vygotsky (1979) la idea central del andamiaje es que el niño avance al límite de su capacidad, siempre bajo la supervisión de un adulto o un compañero más avanzado. Esta metodología no solo impulsa el aprendizaje, sino que también ayuda a los niños a tomar decisiones, relacionarse con otros y desarrollar su autoestima. Con base en ello, se encuentra una relación entre las interacciones que se dan en el aula de clase y los andamios que se construyen en el relacionamiento de la vida cotidiana con otros.

El andamiaje ofrece a los niños un marco estructurado que les permite explorar nuevas habilidades y fortalecer las que ya poseen, mientras aumentan su independencia y confianza. Con el apoyo de padres, maestros y compañeros, esta herramienta educativa se convierte en un puente para que los niños alcancen su máximo potencial.

Figura 4. Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje de Vygotsky



Fuente: Elaboración propia

La Teoría del Andamiaje (o scaffolding), propuesta por Jerome Bruner (1986), se fundamenta en los principios de la teoría constructivista de Lev Vygotsky (1978). Este enfoque plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y que el docente juega un papel clave como facilitador, proporcionando un apoyo temporal que permite al estudiante alcanzar metas específicas de manera autónoma.

Según Bruner (1986), el andamiaje es una estrategia pedagógica en la que el profesor ajusta la cantidad y el tipo de ayuda proporcionada a cada alumno, en función de sus necesidades y ritmo de aprendizaje. El objetivo es ofrecer un apoyo gradual, adecuado y temporal, de manera que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para continuar aprendiendo de forma independiente, evitando la dependencia del docente. En este sentido, el proceso se basa en una guía personalizada, pues no todos los alumnos

aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.

Bruner (1986) describe el andamiaje como una herramienta para que el niño construya su propio conocimiento, destacando que el aprendizaje es un proceso activo de descubrimiento. El maestro no solo organiza el ambiente de aprendizaje y provee materiales adecuados, sino que también estructura la información de manera significativa para facilitar que el estudiante se apropie del conocimiento y lo interiorice. Así, el educador orienta al alumno mediante estímulos y directrices que le permiten llegar a sus propias conclusiones.

Un principio fundamental en esta teoría es el de la acción gradual, según el cual el docente proporciona una cantidad limitada de información al inicio y la incrementa progresivamente conforme el estudiante avanza en su proceso de aprendizaje. Esto garantiza que los estudiantes construyan una base sólida de conocimiento antes de abordar contenidos más complejos.

La conexión con la teoría de Vygotsky (1978) radica en que este último planteó que el desarrollo intelectual ocurre en la interacción entre el niño y su entorno social. El andamiaje, en este contexto, facilita dicha interacción al ofrecer un marco estructurado que guía al estudiante hacia la meta de aprendizaje. Así, los profesores aplican una metodología constructivista que equilibra la orientación del maestro con la autonomía del estudiante.

Para finalizar, la Teoría del Andamiaje de Jerome Bruner (1986) pone de manifiesto la importancia del papel del maestro como mediador del aprendizaje, al proporcionar el apoyo necesario para que los estudiantes construyan su propio conocimiento y aprendan de manera autónoma. Este enfoque combina elementos de descubrimiento y dirección, asegurando que el proceso educativo sea activo, significativo y contextualizado.

Las reflexiones que suscitan los autores respecto a los procesos de andamiaje permiten evocar ese tipo de experiencias que se viven en entornos escolares y comunitarios, la experiencia del acompañamiento situado y la formación docente, pueden ayudar la consolidación de esos andamios, que esperamos se construyan en las interacciones entre maestros noveles y expertos, para posibilitar nuevas interacciones y oportunidades de aprendizaje con otros, enmarcados en las comunidades de aprendizaje.

5.3. Los conceptos ordenadores: aproximaciones conceptuales al acompañamiento situado, la formación docente y la etnoeducación

En el presente apartado, se presentan los referentes teóricos comentados desde el

inicio del capítulo desde la episteme y su relación con el marco teórico, donde se sustentan los conceptos ordenadores que surgen a partir de las dimensiones abordadas a partir del constructivismo, la teoría socio cultural de Vygotsky y la teoría sobre el andamiaje de Vygotsky y Jerome Bruner.

5.3.1. Acompañamiento Situado.

Posterior a la revisión de las dimensiones desde el constructivismo y la teoría sociocultural, es necesario abordar la búsqueda de los conceptos ordenadores, en función de los hallazgos que permiten reconocer la incidencia del acompañamiento situado y la formación docente en el ejercicio pedagógico que el etnoeducador realiza en las aulas indígenas.

En la búsqueda de la palabra acompañamiento, se encuentran algunos sinónimos interesantes a la hora de dar una definición, por ejemplo, se encontraron las palabras: supervisar, monitorear, asesorar, tutorizar, hacer coaching, entre otras.

Ahora, el proceso educativo y académico es una etapa de creación de redes de apoyo, que se orienta al crecimiento conjunto con otros, es decir, el ser humano crece y desarrolla sus planes y proyecto de vida desde lo que quiere para sí y en relación con los otros, quienes pueden ser sus familiares, amigos, compañeros, entre otros. La interacción social permite el crecimiento y el desarrollo personal en los diferentes ámbitos de la vida, por ejemplo, cuando se habla de vida económica, política, social, espiritual, académica, laboral, familiar, entre otras.

En este sentido, el acompañamiento se puede enmarcar en las interacciones que tienen los seres humanos a lo largo de sus vidas y las trayectorias que viven, por ejemplo, desde el seno familiar y el primer ingreso a la escuela, con apenas 3 o 4 años de edad, ya se está recibiendo un acompañamiento por parte de otro, que esperará ser apoyo y soporte fundamental, en los procesos que debe vivir ese individuo a lo largo de su vida y las diferentes etapas que se viven en la familia, en la escuela, en la universidad, en el trabajo y en la sociedad en general.

El acompañamiento situado desde el constructivismo en la educación es una postura pedagógica centrada en la creencia que los alumnos construyen su conocimiento a partir de los conocimientos previos que poseen, así como de la experiencia adquiridas durante el proceso de aprendizaje (Piaget, 1970). La postura se enfoca en el desarrollo de habilidades

individuales y en la formación de actitudes que permitan a los alumnos enfrentar situaciones problemáticas y obtener soluciones efectivas.

La teoría sociocultural de Vygotsky L. (1978) propone que el aprendizaje se produce mediante la interacción entre los alumnos y su entorno, por lo cual, el acompañamiento situado desde el constructivismo en la educación implica una interacción entre el alumno y el profesor (o para esta investigación, desde la interacción tutor- docente/etnoeducador), por medio de la cual el alumno puede recibir apoyo para adquirir nuevas habilidades o conocimientos. La interacción se realiza a través de la mediación del docente, quien ayuda al alumno a descubrir cómo interactuar con el entorno para obtener mejores resultados.

De esta manera, el acompañamiento situado desde el constructivismo en la educación promueve la autonomía de los alumnos, ya que les ofrece la oportunidad de adquirir habilidades, conocimientos y actitudes permitiéndoles desarrollarse de forma independiente. Esta metodología también se basa en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky L. (1978), donde se refiere a la idea de que el alumno puede alcanzar niveles más altos de aprendizaje cuando recibe la ayuda y el apoyo necesario.

Por lo tanto, el acompañamiento situado desde el constructivismo en la educación es una postura pedagógica centrada en el desarrollo de habilidades individuales y en la interacción entre el alumno y el docente, enfocada en la autonomía de los alumnos y basada en la teoría sociocultural de Vygotsky. Esta metodología ofrece al alumno la oportunidad de adquirir nuevas habilidades y conocimientos, así como también el apoyo necesario para desarrollarse de forma autónoma. Con estas reflexiones los autores, nos invitan a poner el foco en las vivencias que se desarrollan a lo largo de las actividades que se viven en el aula de clase y fuera de ella, lo que invita a la consolidación de diversas estrategias para fortalecer el acompañamiento situado en territorio.

Para entender la importancia del acompañamiento, Larrosa (2010) sostiene que, la educación posibilita las relaciones y el acompañamiento para que el individuo desarrolle sus capacidades junto al otro, donde será necesario responder a las expectativas que den sentido a sus experiencias, permitiendo la vinculación a un grupo y una comunidad determinada; por lo tanto, se refiere en la necesidad de reflexionar sobre las relaciones y encuentros dados entre los individuos de determinada comunidad y que impliquen un crecimiento en armonía con los otros y con el entorno en el que conviven y se desarrollan.

Los constructos sobre acompañamiento situado permiten evidenciar los aportes recibidos a través de los años; para Cavalli (2006), el acompañamiento pedagógico es el conjunto de acciones que suministran soporte técnico y afectivo, desde lo emocional y lo ético, para propiciar espacios para el mejoramiento y la transformación en las prácticas de la comunidad educativa y su entorno. El objetivo del acompañamiento pedagógico es aportar a la construcción de competencias desde diversos ámbitos, por ejemplo, desde las cognitivas, actitudinales y procedimentales de los docentes, para que, por medio de estas, logren la reflexión de su ejercicio pedagógico; es decir, el acompañamiento situado contribuye encontrar posibilidades de crecer juntos y, en este caso específico, en comunidad de aprendizaje.

En mi punto de vista, Larrosa (2010) y Cavalli (2006) suscitan reflexiones interesantes, que engranan en los procesos que deseo adelantar en esta investigación, con base en la experiencia vivida en las comunidades y con las docentes etnoeducadoras acompañadas, allí emergen reflexiones profundas que permiten tener diversas miradas, respecto al acompañamiento que se pretende consolidar.

Al mencionar el acompañamiento situado, se puede inferir la importancia al hablar del mejoramiento de la calidad educativa. De acuerdo con Román et al. (2010), se plantea que para que la calidad educativa sea una realidad y se vean indicios de mejora continua y sistemática, es necesario que exista acompañamientos en el aula, donde se observe, luego se reflexione en torno a lo observado y se diseñen estrategias para mejorar el ejercicio pedagógico, siempre y cuando esté enfocado a la formación del docente y no en aspectos punitivos como en las listas de chequeo y la sanción por incumplimientos o metas no alcanzadas. Todo ello, debe estar muy bien planeado para que no se generen interpretaciones equivocadas o ambiguas, sino que existan aportes contundentes, respecto a los procesos que se adelantan.

Al hablar de acompañamiento, se percibe en la educación como un tejido de relaciones e interacciones que permiten la construcción en el proceso educativo. Por ejemplo, Vygotsky L. (2001) señala que, el que tiene más conocimiento y experiencias, puede ayudar al otro a alcanzar un nivel de pensamiento y desarrollo más alto; esto refiere las posibles formas de acompañamiento desde lo que el experto sabe, a partir de su experiencia y formación, para ayuda a su par, quien puede considerarse como un aprendiz que requiere

referentes de otros que ya vivieron y pasaron por las cosas que apenas él está viviendo.

El proceso educativo en palabras de Campo y Restrepo (1993) es un factor que dinamiza y se presenta en un determinado espacio, donde se menciona el aspecto sociocultural para entender las relaciones en el contexto educativo del estudiante– estudiante, maestro–estudiante, aula–institución, las cuales deben ser coherentes con las acciones educativas. Es decir, la educación es una acción de acompañamiento constante para posibilitar y potenciar las capacidades del otro. Es ayudar al otro a entender su rol y las acciones pertinentes desde su trabajo en el aula de clase, con pares y con los estudiantes, teniendo presente su responsabilidad en el aprendizaje propio y el de los estudiantes.

Los autores presentan algunas experiencias que se desarrollan en las interacciones que se dan en el contexto educativo, lo que rescata la importancia de la investigación que se adelanta, con base en el objetivo que se proyecta, para entender cómo el acompañamiento situado, puede mejorar la práctica de aula del maestro acompañado, entendiendo la realidad que este vive en su comunidad y en su aula de clase.

Desde el punto de vista de Perrenoud (2001), se presentan algunas características importantes al momento de hablar sobre el acompañamiento realizado desde el rol del maestro a sus estudiantes, que también sirve como ejemplo en el acompañamiento entre pares. En el registro de la construcción de saberes y competencias, indica que un profesor sea:

- Organizador de una pedagogía constructivista.
- Garante el sentido de los aprendizajes.
- Creador de situaciones de aprendizaje.
- Gestionador de la heterogeneidad y
- Regulador de los procesos y de los caminos de formación (p.42).

En suma, se trata de la posibilidad de reconocer las funciones que desarrolla el maestro y sus pares, además del proceso de acompañamiento que brindan otras oportunidades de mediación entre los aprendizajes, la construcción de estos y los procesos que se abordan en el aula de clase.

Con las ideas sobre acompañamiento, Perrenoud (2001) cierra su lista con la práctica reflexiva y la implicación crítica. Para el autor, la práctica reflexiva habla de la sociedad de transformación y la capacidad de innovar, de negociar, de regular la práctica y pasa también

por una reflexión sobre la experticia del maestro desde su rol, donde favorece la construcción de nuevos saberes y la implicación crítica para que en la sociedad los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación a nivel de los establecimientos, de los colectivos, de la regiones del país en cada uno de los territorios, con el fin, de llegar a la escuela y lograr la democratización de la cultura en la gestión del sistema educativo y del lugar de los usuarios.

Los procesos de acompañamiento y de formación, tal como lo señala Imbernon F. (2006), presentan el mal endémico de la profesión docente, donde implica no tener las competencias necesarias y saberes poco pertinentes que puedan dar razón a los desafíos educativos del presente y del futuro. Pero, además, y aunque parezca mentira, no existe mucha preocupación sobre el tema de formación docente en los gobiernos ya que “numerosos países carecen de programas sistémicos de integración de profesores principiantes” (Imbernon, 2006, p. 4). Así las cosas, se encuentra la necesidad de revisar aquellos factores que podrían incidir en la mejora del ejercicio docente para atacar estos males de la profesión a los que se refiere el autor y que, posiblemente, sean males actuales evidenciados en el desarrollo del acompañamiento y formación situada que se definen en esta investigación.

Desde la posición de Imbernon (2006) se presenta que, a pesar de los avances en las políticas y prácticas de acompañamiento y formación permanente del profesorado, se han encontrado vacíos y problemas estructurales en dichos procesos, es decir, se pasó de escasa formación a una extensa variedad de cursos, diplomados, talleres, seminarios y diversidad de ofertas formativas. Cabe mencionar que, tras la pandemia mundial por la COVID 19, se masificó el tema virtual/remoto/telepresencial de la formación docente, la actualización curricular y los modelos híbridos de capacitación, entre otros. Estas reflexiones, permiten comprender el rol determinante en los procesos de acompañamiento y formación, con base en la experiencia vivida en circunstancias diversas, que invitan a la autorreflexión y resignificación del rol del maestro en contextos diversos, a propósito de la política educativa que se pretende implementar.

También se presentan los problemas más comunes como lo son el flexibilizar y adaptar la formación al profesorado, atendiendo a las realidades contextuales y la práctica que estos desarrollan en el ejercicio docente. Por tal razón, surge de nuevo la importancia

del acompañamiento situado, desde la mirada del par académico o colega, cercano, sin jerarquías ni aspectos evaluativos o punitivos, sino más bien desde un apoyo entre pares, permitiendo contextualizar y aterrizar la formación recibida, a la real necesidad del territorio donde se desarrolla el ejercicio docente y se toman decisiones, con base en la evidencia que se tiene, por ejemplo, de resultados de pruebas, de aprendizajes de los estudiantes-maestros o, respecto a los objetivos de aprendizaje trazados en la ruta de formación y acompañamiento.

Para finalizar este apartado, conviene resaltar que, el acompañamiento situado permite evidenciar las oportunidades de mejora del ejercicio docente que se abren en la posibilidad de tener un par académico, el cual apoya la labor docente en el territorio y espacio de trabajo directo en el aula de clase. Entender ese proceso formativo, de manera individual y colectiva, permitirá identificar aquellos factores que inciden en la mejora del ejercicio docente del etnoeducador dedicado a desarrollar procesos formativos y educativos con estudiantes indígenas.

5.3.2. Formación Docente.

El segundo concepto ordenador se refiere a la formación docente, el cual es un pilar fundamental en el ejercicio colectivo del acompañamiento situado, se engrana sistemáticamente al ejercicio docente de los maestros etnoeducadores, quienes son los sujetos de estudio en esta investigación.

La formación docente desde una perspectiva constructivista supone una clara apropiación de la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual, se sustenta en la creencia de que los procesos de aprendizaje son construidos por los estudiantes, mediante la interacción entre el medio, el profesor y el contenido impartido. Vygotsky L. (1978) señala que el desarrollo humano no se limita a un proceso de maduración natural, sino que implica una interacción entre el medio y el individuo, siendo esencial para el desarrollo intelectual, moral y emocional del estudiante o para el caso de esta investigación, del docente etnoeducador que es acompañado y formado por un par académico, el cual, reconoce el contexto y la población donde se desarrolla el ejercicio docente.

El desarrollo cognitivo, para Vygotsky L. (1978), no se produce de manera individual, puesto que está mediado por el lenguaje y las relaciones sociales, implica que el profesor y/o tutor debe entender cómo estas relaciones afectan el aprendizaje y adaptar las estrategias de enseñanza para aprovechar al máximo su potencial.

De acuerdo con esta postura, la formación docente desde el constructivismo requiere de un profesional que tenga la capacidad de crear un entorno de aprendizaje seguro y estimulante para los estudiantes. El profesor debe ser capaz de guiar y acompañar el proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias didácticas adecuadas, la interacción con los estudiantes y la motivación pertinente, según sea el caso. El profesor y/o tutor debe ser capaz de entender cómo el lenguaje y las relaciones sociales afectan el aprendizaje y adaptar sus estrategias de enseñanza para aprovechar el potencial de sus alumnos.

“La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. Los procesos psicológicos, tal como aparecen en los animales, dejan de existir; se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica. El uso de signos externos se reconstruye también radicalmente. Los cambios evolutivos en las operaciones con signos son semejantes a aquellos que se producen en el lenguaje. Los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se «internalizan» para convertirse en la base del lenguaje interno” (Vygotsky L. 1988, p.6).

Es decir que, en los procesos educativos, la interacción con las demás personas permitirá una relación con todo el medio que rodea al sujeto y, este a su vez, será permeado por los procesos internos y externos desarrollados, teniendo como soporte, los aspectos culturales, psicológicos y cotidianos donde el sujeto interactúa cotidianamente.

La formación docente, según Bruner J. (1996), es el proceso de desarrollo profesional realizado para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la labor docente, donde implica una preparación para brindar enseñanza de calidad a los alumnos, así como una mejora continua de la práctica docente.

Según Bruner J. (1996), “la formación docente es la base de la mejora de la educación y, en última instancia, de la sociedad. No hay mejora de la educación sin mejora de la formación docente” (p. 5), significa que los docentes deben recibir formación continua para mantenerse actualizados con el conocimiento y la tecnología de la educación. Además, deben desarrollar habilidades específicas para poder impartir una enseñanza efectiva a sus alumnos, las cuales, incluyen el uso de técnicas de enseñanza innovadoras, la creación de materiales de aprendizaje interactivos y la habilidad de motivar a los estudiantes para que alcancen sus

mejores resultados.

De acuerdo con Bruner J. (1996), “la enseñanza debe ser una organización de tareas donde el docente sea capaz de guiar y estimular el aprendizaje del alumno” (p. 10), significa que los docentes deben comprender cómo funciona el proceso de aprendizaje de sus alumnos y tener la habilidad de diseñar sus clases de manera que los alumnos puedan aprender de la mejor manera posible.

Es decir, la formación docente es un proceso de desarrollo profesional para mejorar la calidad de la enseñanza. Según Bruner J. (1996), los docentes deben recibir formación continua para tener la capacidad de guiar y estimular el aprendizaje de sus alumnos, permitiendo que los alumnos obtengan una educación de calidad y que la sociedad reciba mejores resultados. Bruner y Vygotsky permiten hallar puntos de encuentro entre las interacciones que se dan y los avances que se pretenden alcanzar en los procesos de formación docente, para ello, se debe articular otro tipo de reflexiones, esas que suscitan los aportes de otros actores educativos y comunitarios.

Por su parte, Bruner J. (1960), en sus contribuciones a las mallas curriculares de la formación, ha llegado al área del diseño curricular, mediante su propuesta del Currículo en Espiral, donde se trata de enseñar un concepto de una manera muy simple en un inicio, para poder volver a revisarlo más adelante en una manera más compleja.

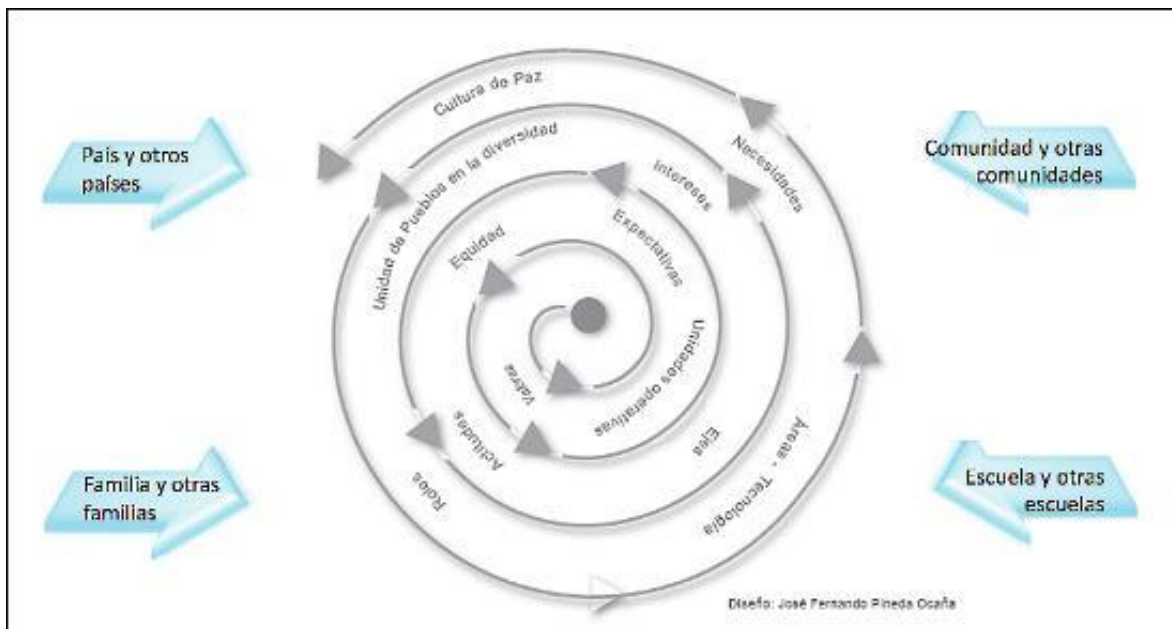
El currículo en espirales, también conocido como la teoría del aprendizaje en espiral (Spiral Learning Theory), fue desarrollado por Jerome Bruner en el año 1960. Según Bruner J. (1960), el currículo en espirales consiste en: Un proceso de enseñanza y aprendizaje que se centra en el tema, pero que no se limita a una sola presentación. En lugar de eso, el material se presenta de forma cíclica, con cada vuelta de la espiral llevando al estudiante a una mayor profundidad del tema.

En este currículo, los temas se presentan de manera cíclica, con cada vuelta de la espiral añadiendo nueva información y profundizando en el tema, permitiendo a los estudiantes interiorizar la información de manera gradual, con cada nueva vuelta de la espiral añadiendo nuevas habilidades y conocimientos. Así, contribuye a los estudiantes a comprender el material de una manera más eficiente y profunda, lo que lleva a tener una mejor comprensión del tema.

De esta manera, el currículo en espirales según Bruner J. (1960) permite a los

estudiantes obtener una comprensión profunda del tema a medida que van aprendiendo con mayor profundidad. Esta metodología de enseñanza contribuye a los estudiantes a adquirir el conocimiento de una manera más efectiva y gradual, lo que les ayuda a entender y retener mejor el material.

Figura 5. Currículo en espiral, propuesto por Bruner



Fuente: tomada de CNB (2013, s/p)

El currículo en espiral de Bruner J. (1960) es una importante contribución a la educación. Es una estrategia de enseñanza enfocada en problemas y conceptos de mayor a menor complejidad, permitiendo a los estudiantes explorar un tema en profundidad. Esta metodología se basa en la idea de que los estudiantes deben hacer preguntas y explicar los temas, lo cual les ayuda a comprender más completamente el contenido, por lo cual, les proporciona una visión más amplia de un tema, otorgando que puedan aplicar el conocimiento en diferentes situaciones. En el marco de esta investigación, será necesario priorizar las categorías que emergen en la revisión de literatura, la construcción del marco teórico y la realización del trabajo de campo, con el fin de tener una jerarquía de categorías, que contribuirá a conocer y profundizar en lo más relevante para los etnoeducadores en

formación.

Al surgir la necesidad de profesionalizar a los docentes, se dio una mejor atención a la sociedad y esto logró el progreso de la educación, como se menciona en el documento *La Situación del Personal Docente* por la UNESCO (1966), donde, en el punto cuatro dice que "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador"(p.4). Así las cosas, se presenta la gran relevancia de este concepto ordenador que permite reconocer la importancia de la formación docente con la profesionalización de estos.

A continuación, se retoma el concepto de formación docente que Achilli (2002) define como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/discentes, es decir, que en la formación docente se desarrolla en doble vía: una como práctica de enseñanza y se relaciona con el proceso formativo y la otra como manera de interiorizar el oficio de docente, entendido como la actualización en la práctica pedagógica de enseñanza y aprendizaje.

Al abordar la práctica pedagógica y los procesos de enseñanza, se presentan las voces de Liston y Zeichner (1997), quienes plantean la necesidad de desarrollar en los docentes competencias profesionales que los lleve a ser investigadores de su práctica y logren fomentar el pensamiento crítico y reflexivo. Para ello, se proponen cinco elementos curriculares fundamentales, relacionadas a continuación:

- El docente debe tener presente la realidad del contexto que lo rodea y contribuye a la construcción del currículo.
- Desarrollo de la capacidad de indagación e investigación para la comprensión e interpretación de la cultura escolar.
- Seminarios de estudios de entorno, donde se tengan presente las diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo, evaluación, enseñanza, aprendizaje y currículo.
- Diario de prácticas, como instrumento para la reflexión de la práctica pedagógica.
- Acompañamiento constante a las clases con el objetivo de valorar los momentos relevantes del aprendizaje del quehacer docente. (p.142)

La formación docente es entonces, un pilar fundamental para lograr el mejoramiento de

las prácticas de aula de los maestros etnoeducadores en formación que requieren aprender un poco más acerca de la realización de su ejercicio docente, desde ámbitos pedagógicos, formativos, disciplinares, es decir, desde la teoría y llevar esos aprendizajes a su ejercicio docente o práctica pedagógica. La reflexión sobre el acompañamiento situado permite entender los procesos que se pueden vivir en el aula de clase y fuera de ella, atendiendo a la realidad que se vive, desde lo educativo y lo comunitario y cómo esos procesos, permiten encontrar avances en los aprendizajes de los estudiantes.

Para entender la importancia de la formación docente y el acompañamiento situado en la mejora del ejercicio docente, es importante identificar esas acciones puntuales que permiten hablar de formación docente contextualizada y territorializada, donde se enuncian aquellos aspectos que permiten la real transformación de la práctica pedagógica y ejercicio docente que se desarrollan y articulan en el trabajo cotidiano en el aula de clase.

5.3.3. La Etnoeducación

La etnoeducación en Colombia surge como un proyecto político, pedagógico y cultural orientado a garantizar el derecho de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y palenqueros a una educación que reconozca, valore y fortalezca sus lenguas, saberes, cosmovisiones y formas propias de vida. Este modelo se sustenta en el principio de la interculturalidad crítica, que no se limita a incluir contenidos culturales diversos en el currículo, sino que busca transformar las relaciones de poder que históricamente han subordinado el conocimiento ancestral frente al saber hegemónico occidental (Walsh, 2009). En este sentido, la etnoeducación no solo responde al mandato constitucional de 1991 y a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), sino que se constituye en una estrategia clave para la construcción de una sociedad más equitativa y plural.

En este marco, la formación docente en etnoeducación se vuelve una apuesta urgente y transformadora. Las maestras y maestros que ejercen en contextos de diversidad cultural no pueden ser formados desde modelos homogéneos que desconozcan la territorialidad, la lengua y la historicidad de los pueblos. La política pública debe garantizar procesos formativos contextualizados, en los que los educadores desarrollen una praxis pedagógica situada que dialogue con los referentes de la educación propia y promueva el ejercicio de la autonomía educativa (Moya, 2015). Así, el acompañamiento situado cobra especial relevancia, pues permite que las maestras etnoeducadoras resignifiquen su práctica desde

una comprensión crítica del territorio, en diálogo con tutores que asuman su rol desde la escucha, el respeto intercultural y la co-construcción del saber pedagógico.

Por tanto, el concepto de etnoeducación actúa como un eje ordenador en la investigación sobre el acompañamiento situado a maestras etnoeducadoras, al permitir articular el enfoque diferencial con la mejora contextualizada del ejercicio docente. Este enfoque promueve un modelo de formación que no impone, sino que teje, que no coloniza, sino que reconoce la agencia pedagógica de las comunidades y sus actores educativos (Muñoz & Castillo, 2018). Al centrar la atención en las interacciones entre tutores y docentes en contextos indígenas, se visibilizan las tensiones, aprendizajes y transformaciones que se dan en el aula y más allá de ella, fortaleciendo procesos de educación propia que responden a las realidades y necesidades del territorio.

Reforzar el concepto ordenador de la formación docente en etnoeducación implica reconocer que no se trata solo de incluir contenidos sobre diversidad cultural, sino de transformar profundamente la manera como se concibe el conocimiento y la pedagogía en contextos étnicamente diferenciados. Según Walsh (2009), “no se trata de incorporar lo diverso dentro del mismo molde monocultural, sino de desmontar ese molde para abrir paso a una educación otra, anclada en otras lógicas, otros sentidos y otras epistemes” (p. 25). En este sentido, formar docentes etnoeducadores exige un compromiso con la descolonización del pensamiento pedagógico y una apertura a la interculturalidad crítica como fundamento político y pedagógico.

Además, la etnoeducación requiere una praxis situada que articule territorio, lengua, cosmovisión y comunidad, lo cual interpela directamente las políticas de formación docente tradicional. Como afirma Grueso (2000), “la etnoeducación no puede ser vista como una pedagogía de adaptación al sistema escolar, sino como un proceso de afirmación cultural y de resistencia frente a las formas históricas de exclusión” (p. 37). Por lo tanto, el concepto ordenador en la formación docente debe girar en torno a la construcción de una escuela intercultural que dialogue horizontalmente con los saberes ancestrales, y no que los subordine a una lógica hegemónica de escolarización.

5.3.4 Hacia un marco teórico desde la etnoeducación, la educación propia y la pedagogía decolonial

La investigación sobre el acompañamiento situado a maestras etnoeducadoras se sustenta en un entramado teórico que reconoce la educación como un campo de disputa política, epistémica y cultural. En este sentido, la etnoeducación no puede entenderse únicamente como una modalidad del sistema educativo, sino como una apuesta de resistencia y afirmación identitaria de los pueblos indígenas, afrodescendientes, palenqueros y raizales frente al proyecto hegemónico de la modernidad colonial. La etnoeducación, tal como ha sido formulada por el movimiento indígena colombiano, busca revalorizar los saberes ancestrales, las lenguas originarias, los calendarios culturales, las cosmovisiones y las formas propias de enseñanza y aprendizaje (Cano, 2011; Moya, 2015). En este sentido, trasciende los marcos curriculares y se convierte en una vía para la autodeterminación de los pueblos en el ámbito educativo.

Articulada a la etnoeducación, la educación propia es una categoría política y pedagógica desarrollada desde las organizaciones indígenas, en especial desde la ONIC y los procesos de autoridad educativa propia como el CRIC. Se diferencia de la etnoeducación en tanto no busca adaptar la escuela convencional a la cultura, sino construir un sistema educativo alternativo, desde los principios del Buen Vivir, la comunidad, el territorio y la espiritualidad. La educación propia recupera el sentido colectivo de la formación, en donde la escuela no está separada de la vida, sino que la prolonga y la recrea. Esta propuesta plantea una crítica profunda al currículo nacional, a los modelos homogéneos de evaluación y a las jerarquías epistemológicas que subordinan el conocimiento indígena. Así, el acompañamiento situado se presenta como una posibilidad de transitar de la etnoeducación impuesta desde la institucionalidad hacia procesos de educación propia contruidos desde el diálogo de saberes.

Finalmente, este marco se inscribe en la pedagogía decolonial, entendida como una corriente crítica que denuncia las continuidades del colonialismo en los sistemas educativos latinoamericanos y propone reconfigurar los modos de enseñar, aprender, conocer y ser desde las epistemologías del sur. Autoras como Catherine Walsh (2013) y Adriana Puiggrós (2005) han insistido en la necesidad de descolonizar la escuela, desnaturalizar el currículo eurocéntrico, y abrir espacios para las voces silenciadas por la modernidad capitalista. En este sentido, el acompañamiento situado no es solo una estrategia pedagógica, sino una práctica decolonial que pone en tensión las lógicas homogeneizadoras del sistema educativo

y reconoce a las maestras etnoeducadoras como sujetas epistémicas capaces de generar conocimiento desde su territorialidad. Este marco teórico ofrece, así, una mirada integral que articula los desafíos de la formación docente, la justicia epistémica y la transformación educativa en contextos de diversidad cultural.

5.4. Construcción de Subconceptos como Categorías Analíticas

Luego de la búsqueda de teoría que soporte la importancia de las dimensiones y los conceptos ordenadores, es necesario teorizar acerca de los subconceptos y conocer desde donde emergen las categorías de la investigación. De ahí que, en el ejercicio continuo de acompañamiento en territorio, en la construcción del marco teórico y la revisión de literatura se encuentran las siguientes categorías de análisis o subconceptos que guiarán esta investigación: el **Andamiaje/Trama del Aprendizaje**, incluye el Aprendizaje Situado y colaborativo, Por descubrimiento (andamiaje), la Comunidad de aprendizaje, el aprendizaje intercultural y la Interculturalidad. Para el **Andamiaje/Trama de la Autonomía/Heteronomía** se incluyen la Autonomía y heteronomía del sujeto (tutor/etnoeducador), la Autonomía Escolar, la Autonomía Comunitaria y la Autodeterminación de los pueblos indígenas. Para finalizar, el **Andamiaje/Trama de la Reflexividad** se compone por: Reflexividad, Autorreflexión (individual y colectiva). Resignificación (tutores y etnoeducadores).

A continuación, se presentan los subconceptos, también denominados categorías de análisis, los cuales, se desprenden de la formación docente y el acompañamiento situado. Para ello, se agruparon los subconceptos de la siguiente manera, pretendiendo con ello un tejido más coherente y significativo de sus lógicas de proximidad; todos ellos, y no solo las tres tramas, se articulan entre sí formando una gran malla que une las diversas partes en un todo unitario.

El agrupamiento parte de la importancia de la formación docente en la trama del aprendizaje, además, el acompañamiento situado y su relación con la trama de la autonomía y la reflexividad, que se enmarca en las interacciones que se tienen entre los sujetos de investigación, que para este caso son tutores y etnoeducadores.

Andamiaje/Trama del Aprendizaje:

- Situado y colaborativo
- Por descubrimiento (andamiaje)

- Comunidad de aprendizaje
- Aprendizaje intercultural
- Interculturalidad

Andamiaje/Trama de la Autonomía/Heteronomía:

- Autonomía y heteronomía del sujeto (tutor/etnoeducador)
- Autonomía Escolar
- Autonomía Comunitaria
- Autodeterminación de los pueblos indígenas

Andamiaje/Trama de la Reflexividad:

- Reflexividad
- Autorreflexión (individual y colectiva)
- Resignificación (tutores y etnoeducadores)

A continuación, se muestra la definición de cada una de estas categorías analíticas a partir de los andamiajes/tramas que las integran.

5.4.1. Andamiaje/Trama del Aprendizaje.

En este apartado, se hará un recorrido sobre el proceso de andamiaje y la trama, para entender los subconceptos de aprendizaje situado, colaborativo, por descubrimiento, intercultural y los procesos de interculturalidad.

5.4.1.1. Aprendizaje Situado y Colaborativo.

Al hablar del aprendizaje situado y colaborativo se pretende conocer qué es, cómo se desarrolla, qué actores intervienen y por qué es una apuesta interesante para tener presente en esta categorización a realizar. En relación con la presente investigación, es necesario identificar cómo el aprendizaje situado y colaborativo inciden en las formas de acompañar situadamente y realizar procesos de formación docente, en el lugar de trabajo de los etnoeducadores que ejercen su labor, en aulas indígenas.

El aprendizaje situado se refiere a la idea, que el aprendizaje, es mejor cuando se realiza en un contexto práctico y relevante para la situación, siendo una perspectiva basada en la teoría de Vygotsky L. (1978), quien afirmó que el aprendizaje más significativo ocurre cuando el estudiante es capaz de conectar el nuevo conocimiento con experiencias anteriores.

El aprendizaje situado es importante porque genera que los contenidos sean significativos y pertinentes. Al relacionar el aprendizaje con situaciones reales, los estudiantes tienen la

oportunidad de aplicar lo que han aprendido a un contexto significativo, ayudando a construir una comprensión profunda de los conceptos y les permite desarrollar habilidades prácticas para aplicar el conocimiento en situaciones similares.

Además, el aprendizaje situado les permite a los estudiantes identificar y capitalizar sus fortalezas. La investigación sugiere que los estudiantes son más motivados y comprometidos cuando se les presentan situaciones relevantes para ellos. Esta motivación y compromiso ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolver problemas y tomar decisiones.

Vygotsky L. (1988) menciona que el aprendizaje y el desarrollo van de la mano, ligados en el ser humano y en las acciones que estos adelantan:

“Puesto que esta aproximación se basa en la premisa de que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo, y que el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje, se excluye la noción de que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo o maduración de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje. El desarrollo o maduración se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado de este. Para resumir esta posición: el aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a este último esencialmente inalterado” (p. 7).

El Aprendizaje Colaborativo se define como un proceso educativo en el que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un objetivo común, se produce un intercambio de conocimientos entre los estudiantes, con el propósito de mejorar el aprendizaje y la comprensión de los temas. Esta estrategia se basa en la teoría del Aprendizaje Social de Vygotsky L. (1978)., quien afirmó que: el aprendizaje es un proceso social, en el que el niño adquiere nuevos conocimientos con la ayuda de los demás. En el trabajo con las maestras para esta investigación, se identifican formas diversas de trabajo colaborativo, además del trabajo comunitario, que trasciende el aula de clase e involucra a varios sujetos, activos de los procesos educativos con los estudiantes y sus familias.

Es una metodología de enseñanza que se moderniza cada vez más, y, se ha convertido en una herramienta fundamental para los procesos educativos. El aprendizaje colaborativo es una estrategia eficaz para mejorar la comprensión y la retención del contenido, ya que estimula la discusión y el intercambio de ideas y saberes entre los participantes. Esta

metodología también promueve el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo, al permitir a los estudiantes aprender unos de otros, por lo cual, son habilidades fundamentales para el éxito académico y profesional, en entornos donde existen pocas oportunidades de interacción con pares académicos.

Siguiendo con Vygotsky L. (1978), quien afirmó que el aprendizaje es un proceso social en el que el niño adquiere nuevos conocimientos con la ayuda de los demás, remite, por lo tanto, al Aprendizaje Colaborativo, el cual, se ha convertido en una herramienta fundamental para los procesos educativos y permite identificar avances significativos en escenarios de formación y acompañamiento situado, por las interacciones que se desarrollan tanto dentro, como fuera del aula.

El Aprendizaje Situado (LS, por sus siglas en inglés) es una teoría de aprendizaje educativo propuesta por Jerome Bruner en 1966. Según Bruner J. (1966), el aprendizaje situado es un enfoque de aprendizaje basado en situaciones reales o virtuales en las que los estudiantes pueden adquirir y aplicar conocimientos, habilidades y valores.

La teoría de Bruner J. (1966) se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se debe llevar a cabo en situaciones significativas para los estudiantes, significa que el aprendizaje debe ocurrir en contextos que tengan sentido para los estudiantes, como situaciones que sean relevantes para sus intereses y vidas. El aprendizaje situado también se enfoca en la adquisición de habilidades prácticas para la vida cotidiana, como la solución de problemas y el pensamiento crítico.

Los principios fundamentales del aprendizaje situado según Bruner J. (1966) incluyen el énfasis en situaciones significativas para el estudiante, la necesidad de aprender a través de la experiencia directa, la motivación para el aprendizaje a través del trabajo con otros y el uso de materiales y herramientas para construir conocimiento. Además, Bruner J. (1966) sugiere que el aprendizaje se debe enfocar en la construcción de habilidades prácticas, no solo en la adquisición de conocimiento teórico, siendo este tema presentado por los autores, un hecho relevante, pues el conocimiento práctico, trasciende el aula de clase y las realidades que suscita trabajar en contextos rurales y étnicos dispersos, ante la vasta geografía colombiana requiere de un reconocimiento físico del territorio.

Razón por la cual, los principios de aprendizaje situado de Bruner son una forma importante de enseñanza centrada en situaciones reales, por lo cual, la teoría de aprendizaje

se ha utilizado con éxito para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades prácticas y conectarse con el contenido de una manera significativa.

Por otro lado, Lave y Wenger (1991) desarrollan la teoría sobre los rasgos del aprendizaje situado o *situated learning*. El concepto de “aprendizaje situado” tiene el carácter contextualizado del aprendizaje, es decir, aquel adquirido en el aula de clase y en la comunidad, teniendo presente que no sólo refiere las formas naturales de aprendizaje situado o aprendizaje activo, sino que también se enmarca en la participación del aprendiz en una comunidad de práctica que se refiere a los diferentes contextos en los que se desenvuelve, por ejemplo: el cultural, social, político, educativo, de los cuales se obtienen los saberes necesarios para transformar la comunidad en la que se desarrolla e interactúa y a su vez, se auto transforma, partiendo de la realidad en la que vive y a su entorno cercano.

Para el marco de esta investigación, es conveniente recordar que se revisa el acompañamiento y aprendizaje situado que realizan los docentes tutores a los docentes indígenas o etnoeducadores en formación que efectúan procesos educativos a niños indígenas en la básica primaria, en establecimientos etnoeducativos en el Caribe colombiano y que se pretende entender cómo dicho acompañamiento incide en la mejora contextualizada del ejercicio docente.

Como lo expresan los autores Lave y Wenger (1991), el aprendizaje situado se trata del aprendizaje que hace énfasis en la colaboración e interacción de los sujetos de cada comunidad, pues mencionan un cambio importante respecto a la visión clásica del aprendizaje o las formas tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje que realizan los docentes en su rol como educadores. En el marco del acompañamiento y aprendizaje situado a docentes etnoeducadores en el Caribe colombiano, se encuentran diversas opciones para acompañar el desarrollo de su práctica de aula buscando lograr impactar los aprendizajes de los estudiantes, ya que, son los beneficiarios colaterales, al analizar las prácticas de aula de sus maestros.

Empleando las palabras de Lave y Wenger (1991), respecto a las interacciones entre el tutor y el docente, son el foco teórico en el aprendizaje situado. Estas aproximaciones teórico-conceptuales son el énfasis que orienta esta investigación, ya que permitió, enfocar el trabajo de los tutores como acompañantes de los docentes etnoeducadores en formación y la incidencia en la mejora del ejercicio docente con los estudiantes indígenas de la básica

primaria en centros etnoeducativos.

Por ende, se puede afirmar que, el aprendizaje es la jerarquización por medio de la cual los sujetos tejen relaciones para comprender e interpretar la realidad. El sujeto se encuentra en el papel del aprendiz, va construyendo el conocimiento teniendo en cuenta su propia organización mental que se transforma en la medida que el sujeto interactúa con el contexto, de manera que, poco a poco su estructura mental se modifica.

Tal como lo señala Vygotsky L. (1978), el aprendizaje aviva y encadena los procesos evolutivos que se dan sólo cuando el sujeto se encuentra en interacción con las personas de su entorno. Se puede afirmar entonces que, el aprendizaje es un proceso cognitivo dado por las relaciones interpersonales, ya sea con un par o un objeto que tenga carga simbólica para el aprendiz, es decir, el aprendizaje es relacional y permite que los individuos compartan con otros las vivencias, los aprendizajes y experiencias, además, reflexionen en torno a ellas y sean capaces de resignificarlas en la medida que suscitan una reflexión desde y para el aula.

En esta búsqueda del aprendizaje situado, se empieza a entender que el trabajo colaborativo permite una conexión importante, entre lo que se aprende desde la singularidad e individualidad del ser, hasta los procesos colectivos con los otros: a partir de esas interacciones, es desde donde, se aprende con el otro, por la interacción, actitud de escucha y compartir saberes, con procesos horizontales, sin jerarquías, ni dominados, ni dominantes.

En palabras de Manabu (2018), el aprendizaje colaborativo es un aprendizaje recíproco, es decir, es un intercambio desde la experiencia, el saber, las ganas de aprender y compartir con el otro. La relación de aprender mutuamente permite identificar que, el aprendizaje se da en compañía de los otros, de los que los rodean y están allí para compartir sus experiencias con los demás.

Es importante resaltar que, para que el trabajo colaborativo se pueda dar, se deben cumplir con algunas condiciones, como, por ejemplo, que, en una estructura organizada, cada integrante del equipo cumpla con una función específica, de tal manera que, entre todos puedan favorecer la construcción conjunta. Uno de los objetivos principales del trabajo colaborativo, es que se tenga una finalidad o meta para ser interiorizada por todos los integrantes del equipo, los cuales deben ser traducidos a objetivos individuales concretos, buscando que el resultado de la tarea tenga una proyección común y, para que, el éxito sea una realidad. Esto destaca lo que se pretende en esta investigación, donde el trabajo entre pares

permite la resignificación de la colaboración y el trabajo en equipo, aunando esfuerzos para un bien común: la mejora de la práctica pedagógica en territorios indígenas.

En palabras de Manabu (2018), la colaboración entre pares permite que el estudiante se sienta corresponsable del aprendizaje de sus compañeros, quienes aprenden en contextos colaborativos y comunitarios; para el caso de esta investigación, se reflexiona acerca del rol del tutor, el etnoeducador y los escenarios comunes dentro y fuera del aula de clase, donde las interacciones que se den permitan aprender colaborativamente desde sus necesidades, pero también desde sus intereses.

Es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa y de aprendizaje visualicen los objetivos que se pretenden alcanzar y, que, la actividad se centre en el acompañamiento entre pares, asegurándose que cada integrante tenga el dominio de lo que se trabajó para así reflexionar en torno a los aprendizajes obtenidos. De manera que, en el ejercicio del acompañamiento situado y la formación docente, se identifique la necesidad de profundizar en el aprendizaje situado y colaborativo, para comprender las formas en que estos inciden en la mejora del ejercicio docente de los etnoeducadores en formación.

El aprendizaje situado y colaborativo permiten entender de diversas maneras cómo el acompañamiento situado y la formación docente van de la mano en los procesos académicos desarrollados al interior de las comunidades educativas y, cómo estas permiten la reflexión continua a partir de las experiencias propias de los integrantes para la adecuada toma de decisiones, atendiendo a las realidades vividas en cada una de las comunidades e integrantes de esta. Estas dos estrategias permiten un acercamiento intencionado a la mejora contextualizada del ejercicio docente, con base en la realidad que vive el maestro en su aula de clase y su espacio comunitario.

De ahí que, en esta construcción teórica, se encuentra una íntima relación entre el aprendizaje situado y colaborativo con el acompañamiento situado y la formación docente, buscando interrelacionar los conceptos desde el ejercicio docente y como este se ve impactado a partir de las oportunidades que brinda el aprender en cada establecimiento educativo y territorio, dando a conocer las ventajas enmarcadas desde el acompañamiento situado y la formación docente territorializada.

5.4.1.2. Aprendizaje por Descubrimiento.

El Aprendizaje por descubrimiento es un enfoque metodológico desarrollado por

Bruner J. (1966), se trata de una forma de enseñanza en la que los estudiantes descubren las leyes y principios de un tema a través de su propia experiencia y descubren información a través de la interacción con el entorno. Es una forma de enseñanza basada en una estrategia de preguntas y respuestas, en la que el estudiante es el protagonista de la búsqueda de información, además, esta metodología ha sido muy popular en los últimos años, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, adquiriendo conocimientos de manera autónoma.

El Aprendizaje por Descubrimiento, según Gardner (1984), es una metodología de enseñanza que dirige a los estudiantes a descubrir los principios y leyes de un tema a través de sus propias experiencias. Se basa en la idea de que los estudiantes adquieren mejores habilidades de aprendizaje cuando descubren los principios por sí mismos e interactúan libremente con esas nuevas formas de aprender. El aprendizaje por descubrimiento es una manera constructiva de aprender, en la que los estudiantes construyen sus propios conocimientos a partir de sus propias experiencias (Bruner J., 1966).

El Aprendizaje por descubrimiento es un término utilizado por Bruner J. (1960) para describir el proceso a través del cual los alumnos aprenden por medio de la exploración, el descubrimiento, la experimentación y la resolución de problemas. Según Bruner J. (1960), "el descubrimiento es una forma de aprendizaje activo que implica la búsqueda de patrones, relaciones, principios y generalizaciones a través de la observación, la exploración, el ensayo y el error" (p. 33). El aprendizaje por descubrimiento permite a los estudiantes descubrir nuevas ideas por sí mismos, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo.

También se define como una técnica pedagógica que incentiva el aprendizaje autónomo y la búsqueda de soluciones por parte del estudiante. Según Piaget (1987), el descubrimiento se refiere a la adquisición de nuevo conocimiento a partir de los descubrimientos que el estudiante realiza durante la actividad. Por lo tanto, el descubrimiento se puede definir como el proceso de identificar y comprender nuevas ideas y conceptos, con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

El conocer y descubrir permiten el aprendizaje activo que alienta a los estudiantes a pensar críticamente, a hacer preguntas, a desarrollar hipótesis y a buscar respuestas. Es una técnica que promueve la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y el razonamiento.

De acuerdo con la teoría del andamiaje de Bruner J. (1986) y Vygotsky L. (1978), los estudiantes necesitan un entorno de aprendizaje seguro donde puedan explorar, experimentar y desarrollar sus habilidades, por lo que, les permite establecer conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, lo que les ayuda a entender mejor el tema que están aprendiendo. En el acompañamiento situado referido a maestras etnoeducadoras, permite entender estos descubrimientos, que se dan en las interacciones que se dan en el ejercicio dentro del aula y fuera de ella.

En la práctica, Bruner J. (1966) estableció tres maneras básicas de descubrimiento: inductivo, deductivo y transductivo, a partir de ello, se refirió a seis posibles clases de métodos de descubrimiento:

- Interpolación.
- Deductivo.
- Deductivo estructurado.
- Extrapolación.
- Hipotético deductivo.
- Transductivo.

La interpolación se refiere a la capacidad de llenar los espacios en blanco en una secuencia o patrón de información. Bruner J. (1966) lo define como "el proceso de inferir nuevos ejemplos de un concepto a partir de los existentes" (p. 42), un ejemplo, es cuando un estudiante puede llenar los espacios en blanco en una oración o completar una serie de números. El método deductivo implica inferir consecuencias específicas a partir de una regla general. Bruner J. (1966) lo describe como "el proceso de derivar consecuencias necesarias de una regla general" (p. 42), para ejemplificar, es cuando un estudiante aplica un teorema matemático para resolver un problema.

El método deductivo estructurado es similar al método deductivo, pero con una estructura más explícita para guiar el proceso de inferencia. Bruner J. (1966) lo describe como "el proceso de derivar consecuencias necesarias de una regla general mediante la especificación explícita de pasos intermedios" (p. 42), un ejemplo, es cuando un estudiante sigue una serie de pasos específicos para resolver un problema matemático. La extrapolación se refiere a la capacidad de inferir una regla general a partir de ejemplos específicos. Bruner J. (1966) lo define como "el proceso de inferir una regla general a partir de ejemplos

específicos" (p. 42), es decir que, un estudiante puede generalizar una regla a partir de una serie de ejemplos.

El método hipotético-deductivo implica la formulación de una hipótesis y la deducción de consecuencias a partir de ella. Bruner J. (1966) lo describe como "el proceso de formular hipótesis y deducir consecuencias de ellas para comprobar su validez" (p. 42), para ejemplificar, es cuando un estudiante propone una hipótesis para explicar un fenómeno y luego realiza experimentos para comprobarla.

El método transductivo se refiere a la capacidad de inferir relaciones entre objetos o eventos que no están relacionados de manera obvia. Bruner J. (1966) lo define como "el proceso de inferir relaciones entre eventos aparentemente no relacionados" (p. 42), un ejemplo, es cuando un estudiante identifica patrones en la naturaleza a partir de observaciones aparentemente no relacionadas, es decir, es capaz de crear relaciones e interconexiones a partir de su experiencia, su conocimiento y sus vivencias. Bruner así, propone seis posibles clases de métodos de descubrimiento que pueden ayudar a los estudiantes a adquirir conocimiento de manera activa y significativa. Cada método tiene su propio enfoque y se puede aplicar en diferentes situaciones de aprendizaje.

Cabe resaltar, como señala Barrón (1993), "la necesidad del descubrimiento se presenta allí donde el conocimiento no viene directamente determinado por indicaciones externas ni por recursos internos disponibles, en el sentido de mera reproducción de algo suministrado o existente. En el momento en que existan indicaciones (externas o internas) que determinen directamente el procedimiento resolutivo, anulando la necesidad de actividad autorreguladora de investigación, se habrá anulado asimismo la posibilidad de la experiencia cognoscitiva de descubrimiento" (p. 5). El descubrimiento como aprendizaje se da por la autonomía creativa y no por instrucción o determinación de alguien externo al sujeto del aprendizaje.

Para concluir, el Aprendizaje por Descubrimiento es una estrategia importante para la educación de los estudiantes, pues promueve el autocontrol, el pensamiento crítico y la motivación de los estudiantes; son beneficios fundamentales para el desarrollo de una educación de calidad. Como señalan Bruner y Vygotsky, los estudiantes necesitan un entorno seguro y estructurado para poder explorar e interactuar con el entorno, ya que, les ayuda a establecer conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, mejorando así

su proceso de aprendizaje, haciéndolo significativo desde el contexto donde se desenvuelven.

5.4.1.3. Comunidades de Aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje (CDA) son una estrategia o modelo educativo que se viene desarrollando hace décadas en diferentes países con excelentes resultados y nacen de investigaciones de la práctica educativa y social para combatir el fracaso escolar.

Los autores Lave y Wenger (1991) se refieren al aprendizaje situado como el eje que atribuye la experiencia laboral y la práctica activa en el impulso del aprendizaje y la comprensión, privilegiando la dimensión social del aprendizaje sobre la individual. En las comunidades acompañadas, se encuentran equipos de maestros organizados, autodenominadas, comunidades de aprendizaje, donde en equipos pequeños de maestros se piensan y reflexionan las formas para solucionar los problemas cotidianos del aula de clase y de la comunidad, pues el aprendizaje se torna comunitario por las mismas dinámicas de interacción social dadas entre ellos. Se encuentra aquí una articulación entre las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje situado y colaborativo, donde los individuos intercambian ideas y socializan sus avances, fortalezas y oportunidades de mejora, respecto a la realidad que viven en sus entornos escolares, comunitarios y familiares.

Al respecto, Elboj et al. (2006) indican que la comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de las instituciones educativas centradas en el aprendizaje dialógico y participativo de la comunidad (familia, alumnos, profesores, directivos docentes), los cuales, hacen parte del entorno de aprendizaje del niño y, por lo tanto, debe ser planeado conjuntamente. Es claro que, el ejercicio de participación en la comunidad de aprendizaje permitirá un aprendizaje situado y colaborativo, centrado en la necesidad de los individuos y su relación con el contexto comunitario en el que se desenvuelven.

La comunidad de aprendizaje, según Vygotsky L. (1978), se refiere a un grupo de personas que interactúan y se unen para aprender, se caracteriza por una variedad de roles y relaciones entre sus miembros que contribuyen a una mejora continua en el conocimiento y la habilidad de cada miembro del grupo. Las relaciones incluyen la cooperación, el respeto, la confianza, el compañerismo, el intercambio de ideas, la colaboración y la comunicación.

Vygotsky L. (1978) también enfatiza la importancia de la interdependencia entre los

miembros de la comunidad de aprendizaje, ya que, se crea cuando cada miembro del grupo se compromete a respetar y apoyar a los demás, en lugar de competir entre ellos. Vygotsky L. (1978), afirmó que el proceso de desarrollo depende del proceso de interacción entre los individuos y su grupo social, por lo tanto, se espera que los miembros de la comunidad de aprendizaje se apoyan entre sí, para que todos puedan crecer y desarrollarse.

El aprendizaje para Vygotsky L. (1979), se da, sí se activan varios procesos internos que se facilitan sólo cuando el sujeto interactúa con personas de su entorno; de allí la importancia de que todas las personas contribuyan al desarrollo de las habilidades de los niños. En ese marco, se entiende que los procesos internos y externos, permitirán enfocar en lo que necesitan los individuos para tener un desarrollo integral en su proceso de aprendizaje, individual y colectivo, pues se reconoce la importancia de la interacción que se da en los diversos escenarios escolares y familiares donde el sujeto se desempeña.

En el mismo sentido que Elboj et al. (2006), García N. (2002) define el concepto de la comunidad de aprendizaje como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno, es decir, los espacios para crear comunidad de aprendizaje requieren de otros pares dispuestos a reflexionar en torno al desarrollo de sus clases y a las motivaciones personales y profesionales que surgen en la misma dinámica del trabajo con los estudiantes en las clases. Es importante destacar, cómo este subconcepto sobre las comunidades de aprendizaje es inherente a los procesos de acompañamiento situado y a la formación docente, pues asume que el aprendizaje se da en medio de pares y colectivos de maestros que realizan procesos de autoformación, autorreflexión y autonomía, a la hora de dialogar sobre sus prácticas de aula y ejercicio docente.

De acuerdo con Wenger (2004), los seres humanos se han agrupado en comunidades donde se acumula aprendizaje y se pone en manifiesto las prácticas de aula, desde lo social y lo educativo, por tanto, Wenger (2004) define el conocimiento como un acto de participación entre pares o con otros, aquellos que pueden estar interesados en los mismos temas que los demás, que, para el presente estudio, son motivados en la reflexión sobre la práctica educativa.

En el acompañamiento situado y la formación docente se identifica la necesidad de trabajar con colectivos de maestros, es decir, integrados en comunidades de aprendizaje con espacios y tiempos determinados para lograr procesos de autoformación y formación, desde

ámbitos pedagógicos, didácticos y disciplinares, con el firme propósito de intercambiar saberes e ideas que permitan mejorar la práctica docente desde diversas interacciones y la oportunidad de compartir y tejer saberes. La experiencia en territorio colombiano evidencia la falta de colaboración y apoyo al maestro que se encuentra en territorios rurales y étnicos, lo que suscita una reflexión profunda, respecto a lo que se necesita en terreno y lo que se propone desde la política pública.

Es así como, en la relación armónica de los conceptos y subconceptos abordados para la elaboración de este marco teórico, se define la relación que tiene el acompañamiento situado y la formación docente con el trabajo en comunidad de aprendizaje, siendo el colectivo y cooperativo que se suscita en la interacción cotidiana de los maestros en el aula de clase y fuera de ella. En el siguiente Figura 6 se observan las principales características de las Comunidades de Aprendizaje.

Figura 6. Las comunidades de aprendizaje



Fuente: Figura tomada de Bravo (2019, s/p)

5.4.1.4. Aprendizaje Intercultural e Interculturalidad.

El aprendizaje intercultural se refiere a la adquisición de conocimientos y habilidades para interactuar y comprender a personas de diferentes culturas y etnias. Según Deardorff (2006), el aprendizaje intercultural implica "la capacidad de comprender, apreciar y trabajar con personas de culturas diferentes a la propia" (p. 249), por lo que, es importante en los procesos educativos porque permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación efectiva, empatía y respeto hacia la diversidad cultural. Además, les ayuda a comprender las similitudes y diferencias entre culturas, lo que puede contribuir a la promoción de la paz y la justicia social en el mundo.

El aprendizaje intercultural también puede fomentar la inclusión y la equidad en el aula, como señala Byrd (2021) "la educación intercultural es una forma de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas y justas" (p. 3); al incorporar perspectivas culturales diversas en el plan de estudios y en las actividades de aprendizaje, los estudiantes pueden sentirse valorados y comprendidos, lo que a su vez puede mejorar su rendimiento académico.

Además, el aprendizaje intercultural puede preparar a los estudiantes para una sociedad cada vez más globalizada y diversa. Como señala Hilliard (2017), "en el mundo actual, los estudiantes necesitan ser capaces de trabajar con personas de diferentes culturas y contextos en sus carreras y en su vida cotidiana" (p. 2), por lo tanto, el aprendizaje intercultural es una habilidad esencial para el éxito personal y profesional en un mundo cada vez más interconectado.

El aprendizaje intercultural es importante en los procesos educativos porque fomenta la comprensión, la inclusión y la equidad, prepara a los estudiantes para una sociedad diversa y globalizada, y contribuye a la promoción de la paz y la justicia social. Como educadores, es importante que se integre el aprendizaje intercultural en el enfoque pedagógico para asegurar que los estudiantes estén equipados con las habilidades necesarias para tener éxito en un mundo cada vez más diverso y complejo.

El término de interculturalidad es un concepto no menos importante en la presente investigación, en la medida que engloba la mirada de las interacciones y diálogos horizontales con aquellos con los que se comparte en la escuela y fuera de ella en el contexto de las escuelas básicas indígenas colombianas.

La interculturalidad según Vygotsky (1985, publicado originalmente en 1934), es el principio de una cultura que permite a las personas de diferentes culturas, expresar y compartir sus valores, creencias y costumbres; promueve la aceptación y respeto entre personas de diferentes culturas, creando un ambiente de colaboración y entendimiento mutuo. Se logra al proporcionar un espacio seguro para que todos los participantes compartan sus experiencias, ideas y opiniones, por lo cual, promueve la comprensión de los valores de otras culturas y el respeto por las diferencias individuales.

De acuerdo con Vygotsky (1985, publicado originalmente en 1934), la interculturalidad incluye la aceptación de la diversidad en la cultura, el reconocimiento de la importancia de la diferencia y el respeto de la individualidad de cada miembro de una cultura, significa que se debe respetar a todas las personas, independientemente de su cultura, raza, género, edad, orientación sexual o discapacidad, por lo cual, promueve una mayor comprensión y respeto entre personas de diferentes culturas, lo que resulta en una mayor aceptación y tolerancia. En el marco de esta investigación, se piensa en la riqueza que genera el intercambio cultural entre maestras y sus estudiantes, por las dinámicas que emergen en la interacción que se da en el ámbito educativo y comunitario.

La interacción se describe como mediaciones verbales que comparten enseñanzas a los otros y permite que se apropien de herramientas, de información y otras acciones que desarrolla en su entorno. Este tiene, así, la posibilidad de estar confrontado y de realizar ciertos aprendizajes, en el sentido de que el joven sujeto se apropia de herramientas, de contenidos, de medios de acción propios de su entorno. Así las cosas, lo que primero existe como característica del grupo social, se convierte luego en característica individual. El funcionamiento cognitivo individual refleja el de su grupo social.

El artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), define la interculturalidad como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y del respeto mutuo. Por ello, se enfatiza en la construcción de la importancia de las interacciones en los diferentes actores y la corresponsabilidad al compartir desde el ámbito educativo y social sobre la posibilidad de las interacciones que se dan en la escuela.

Por su parte, desde la UNESCO (2006) se encuentra que la Interculturalidad “es un concepto dinámico que refiere a las relaciones entre grupos culturales y se define como la existencia e interacción en condiciones de igualdad de diversos grupos culturales que posibilitan la generación de expresiones compartidas a partir del diálogo y el respeto” (p. 15), dichas interacciones facilitan el reconocimiento del otro y de sus realidades.

Es claro cuando se habla de interculturalidad en diversos escenarios y relaciones horizontales, donde no se habla de jerarquías y dominios, sino de la posibilidad de interacciones de los unos con otros, con una mirada más inclusiva del otro y desde sus cosmovisiones. Por ello, para este proyecto de investigación es necesario entender los procesos de interculturalidad que se tejen en el momento del desarrollo del acompañamiento situado, la formación docente y el diálogo que se gestó al interior de las comunidades de aprendizaje, los cuales fueron diálogos abiertos desde diversas miradas y aportes de los mismos maestros que pertenecen a la comunidad educativa.

Desde la postura de Cavalié (2013), la interculturalidad es la oportunidad de interacción entre culturas y el desarrollo cotidiano del proceso de comunicación dada entre ellos, con grupos de personas que tienen diferentes formas de vivir, de ver la vida y de responder a los retos de sus vidas, en el aula de clase y fuera de ella. Para Cavalié (2013), toda relación entre culturas debe ser horizontal, es decir, que ninguna cultura es más importante que otra y, realiza, especial énfasis, en que todos son iguales y, por esta razón, todos pueden tejer relaciones armoniosas que permitan el compartir sin esperar beneficios o dádivas de los otros.

Por tanto, se puede afirmar que, la interculturalidad se basa en el respeto a la diferencia, diversidad, integración y crecimiento igualitario de las culturas, donde no impide que existan conflictos. Por esta razón, se promueven procesos de adaptación para aceptar y entender la diferencia, teniendo en cuenta los procesos de escucha activa de quienes interactúan, reconociendo particularidades y buscando siempre el bien común y no el individual.

En esas interacciones culturales es importante aprender a respetar al otro y, si se tienen conflictos, es necesario tener procesos de escucha activa mutua, diálogos abiertos y sinceros donde se privilegie la horizontalidad del proceso que se lleva a cabo y donde se recuerda que todos somos iguales. Para el marco de esta investigación, enriquece todo el

proceso del acompañamiento situado y formación docente, reconociendo la diversidad cultural y la idiosincrasia colombiana, país pluricultural y multilingüe.

A partir de los aportes de Cavalíe (2013), se identifica que la interculturalidad es la interacción a nivel geográfico y cultural, como en cualquier situación donde se presenten diferencias de diversos tipos; convoca así a entender que en cada sitio de integración con otros debe primar el hecho de que todos son diferentes y que se necesita ser respetados, desde la cultura, el ser e idiosincrasia, que nos hace únicos e irrepetibles, pero susceptibles a mejora continua según los objetivos y metas que se tiene como ciudadanos y maestros de diversas escuelas.

Ahora, se encuentra que la interculturalidad se enfoca en una convivencia basada en el respeto y la igualdad entre culturas y, no solo en la posibilidad de ser tolerantes los unos con los otros. La interculturalidad “apunta al respeto y la convivencia entre culturas, que permita no solo una relación equitativa sino también aprendizajes y enriquecimiento mutuo” (Cruz E. , 2013, p. 55), es por esta razón que, se considera que las relaciones que se puedan dar al interior de la comunidad permitirán que cada uno aporte desde lo que tiene, desde su experiencia, conocimiento y formación.

La educación intercultural debe contribuir a propiciar momentos de reflexión, comprensión, negociación y el aprendizaje mutuo entre culturas: “será entonces necesario hacer consciente al educando del pluralismo cultural, superando la dicotomía entre cultura dominante y cultura nativa” (García et al., 2012, p. 23). En este escenario, se invita entonces a encontrar momentos oportunos para reflexionar en torno a lo que acontece en el aula de clase y fuera de ella, en esos momentos cotidianos donde se intercambian sucesos y acciones que en ocasiones evidencian procesos de inclusión y exclusión educativa, sin entender las realidades de cada contexto.

Por otra parte, Dietz (2017) refiere la interculturalidad desde los usos en la literatura antropológica y de ciencias sociales; el autor los define y clasifica en tres ejes semánticos diferentes, pero complementarios, de esta manera:

- “La distinción entre la interculturalidad como un concepto descriptivo en oposición a otro prescriptivo.
- La subyacente asunción implícita de una noción de cultura estática, en oposición a una noción dinámica.

- La aplicación más bien funcionalista del concepto de interculturalidad, a fin de analizar el statu quo de cierta sociedad, versus su aplicación crítica y emancipatoria, para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria”. (p. 192)

Retomando a Vygotsky L. (1985), respecto a los procesos y escenarios socioculturales, es posible equiparar a los términos con los que hoy se refiere a la interculturalidad, pues este mencionaba la importancia de las relaciones con los otros y la incidencia de la cultura y los espacios sociales para la construcción de identidad y colaboración con los otros. La interculturalidad, al igual que el socio constructivismo, habla de la generación de conocimiento colectivo y la construcción de artefactos sociales que repercuten en las interacciones con los demás. De ahí, que la teoría sociocultural sea entendida como la adquisición de las funciones cognitivas en el ser humano que se construyen con el otro. Es decir, las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas y la conciencia humana tienen su origen en la mediación social, en el intercambio cultural y social que se pueda dar con pares de su mismo contexto. Además, presenta cómo las características se enmarcan en determinado grupo social y cómo los individuos interiorizan esas características para destacar en dicho grupo social.

La interculturalidad es un principio clave en la construcción de una cultura de respeto y aceptación entre las personas de diferentes culturas, pues promueve la comprensión de la diversidad cultural y la aceptación de la individualidad de cada uno. Vygotsky (1985, publicado originalmente en 1934), sostiene que la interculturalidad es una parte importante de la comprensión de uno mismo y de la construcción de relaciones significativas con otros.

Para finalizar, se localizan puntos de articulación donde se evidencia que la interculturalidad se puede enmarcar en la teoría sociocultural, donde es inherente a las relaciones humanas que se tejen y se co-construyen en las interacciones sociales y educativas dadas entre los participantes de las comunidades y la interlocución dada entre estos mismos, entre ellos, el proceso de acompañamiento situado, los abordajes que se facilitan para la formación docente, donde la interculturalidad, definida como la posibilidad de interactuar con el otro, está mediada por el respeto y la singularidad de cada uno de nosotros.

5.4.2. Andamiaje/Trama de la Autonomía/Heteronomía.

En este apartado, se presenta el andamiaje/trama sobre los procesos autónomos y heterónomos vividos al margen del proceso formativo en las escuelas y que permiten evidenciar formas de trabajo entre pares y con el colectivo de docentes de la comunidad educativa, haciendo referencia a la Autonomía y heteronomía del sujeto (tutor/etnoeducador) Autonomía Escolar, Autonomía Comunitaria, Autodeterminación de los pueblos indígenas.

La Autonomía es un concepto fundamental para comprender la importancia de la educación en la vida, está relacionado con el derecho de los individuos y grupos a gozar de libertades, reconocimiento y respeto en el proceso educativo, donde incluye el derecho a la Heteronomía, se refiere al derecho de una persona a recibir información de fuentes externas para tomar decisiones.

La Autonomía Escolar es una forma de alcanzar la autonomía individual y colectiva, donde los estudiantes tienen el poder de tomar decisiones sobre sus propios aprendizajes. La Autonomía Comunitaria hace referencia al derecho de los miembros de una comunidad a establecer y aplicar sus propias normas y políticas para mejorar la educación y el bienestar de sus miembros.

La Autodeterminación de los Pueblos Indígenas en los Procesos Educativos también es muy importante, ya que garantiza que los derechos y la dignidad de los pueblos indígenas sean respetados. Por ello, en este apartado se desglosó los conceptos para poder seguir construyendo el entramado conceptual, el cual, invita a reflexionar en torno a los procesos autónomos y comunitarios.

5.4.2.1. Sobre la Autonomía y Heteronomía del Sujeto.

En el marco de esta investigación, otro subconcepto fundamental es el de la autonomía y la heteronomía, que parte como una premisa para reconocer que el ejercicio docente tiene una alta demanda de procesos autónomos para lograr reflexionar en torno a la práctica docente y al ejercicio educativo que se desarrolla dentro del aula y fuera de ella.

El abordaje del concepto de autonomía refiere a la importancia en la presente investigación, toda vez que el ser humano tiene algunas responsabilidades emanadas de su rol como ciudadano, como profesional y como ser social que convive con otros y con los que interactúa (los etnoeducadores) desde diversos escenarios, entre ellos, en este caso puntual en la escuela.

La autonomía, según Vygotsky L. (1978), es un concepto que se refiere a la capacidad de un individuo para autoorganizarse y autorregularse, por lo cual, es una de las características más importantes de la madurez humana; se trata de una habilidad que se puede desarrollar tanto en la infancia como en la edad adulta, a medida que se adquiere mayor conocimiento y comprensión de la realidad. La autonomía implica también una mayor responsabilidad, puesto que, al ser capaz de tomar decisiones por sí mismo, un individuo debe asumir la responsabilidad de sus acciones y de los resultados de estas; significa que debe tomarse el tiempo para considerar el impacto de sus decisiones y actuar de acuerdo con las circunstancias.

De acuerdo con Vygotsky L. (1978), la autonomía también hace referencia a la capacidad de un individuo para tomar sus propias decisiones, sin la influencia de otros, significa que uno debe ser capaz de escuchar a los demás, pero al mismo tiempo ser capaz de tomar decisiones basándose en sus propios criterios. En definitiva, la autonomía es un concepto clave para el desarrollo de la personalidad de un individuo. Es una habilidad que no solo permite a una persona sea capaz de tomar decisiones por sí mismo, sino que también le da al individuo la libertad de pensar y actuar de acuerdo con sus propios criterios, permitiéndole alcanzar su propio potencial y desarrollar una personalidad única.

Los procesos de autonomía han sido un tema de gran interés para el pensamiento pedagógico desde los años sesenta. Bruner J. (1986), un influyente teórico de la educación, ha contribuido con una perspectiva única al tema de la autonomía, donde señala, que es un proceso dado en los seres humanos, ya que se aprende a partir de sus experiencias; significa que la autonomía no es algo que se da de una vez, sino que se desarrolla a través de la interacción con diferentes entornos.

Bruner J. (1986) propuso que, para desarrollar un sentido de autonomía, los estudiantes necesitan un ambiente de aprendizaje que promueva el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y emocionales, por ejemplo, él argumentaba que los estudiantes necesitan experiencias en las que puedan preguntar, intentar soluciones y recibir retroalimentación positiva, ya que, les ayuda a desarrollar habilidades tales como el pensamiento crítico y la adaptabilidad.

Además, Bruner J. (1986) sostiene que la autonomía implica que las personas sean capaces de tomar decisiones por sí mismas, significa que los estudiantes deben tener la

oportunidad de explorar diferentes ideas, desarrollar sus propias soluciones y tomar decisiones apropiadas, por lo que, les permite desarrollar el sentido de responsabilidad y autodisciplina necesarios para la autonomía.

Con su perspectiva única al tema, Bruner J. (1986) ha argumentado que los estudiantes necesitan un ambiente de aprendizaje que les ayude a desarrollar habilidades intelectuales, sociales y emocionales, es decir que la autonomía es un proceso de desarrollo que según Bruner J. (1986), se refiere a la capacidad de la persona para tomar decisiones y ser responsable de sus acciones, siendo una conducta que forma parte del desarrollo humano, el cual se puede alcanzar a partir de la maduración de las capacidades mentales y la adquisición de habilidades.

De acuerdo con Bruner J. (1986), la adquisición de la autonomía no se da como un proceso de pasar de un estado de dependencia a otro de independencia, sino como una progresión gradual que implica una serie de pasos intermedios, es decir que, no se trata únicamente de la independencia de otros, sino de la habilidad para superar las limitaciones personales, para tomar decisiones y para ser responsables de su ejecución; es el resultado de un proceso de desarrollo que va desde la dependencia a la independencia. Por lo tanto, Bruner J. (1986) afirma que, la autonomía no se trata tanto de la independencia de la influencia de los demás, sino de la capacidad de la persona al superar sus propios límites y de aceptar la responsabilidad de sus propias acciones. Por ende, para lograr la autonomía se requiere un proceso de desarrollo gradual y continuo, en el que la persona va adquiriendo habilidades y madurez, a fin de ser capaz de tomar decisiones responsables y ser independiente.

En sentido amplio, la autonomía es la capacidad de hacer las cosas por cuenta propia, teniendo presente el sentido de la responsabilidad y desarrollar de manera independiente las cosas que requiere o necesita hacer, tomando las decisiones oportunas. Se construye a lo largo de diversas experiencias individuales y sociales y, desde las interacciones que se dan en diferentes escenarios, tales como el hogar y la crianza, la delegación de responsabilidad, la asignación de tareas y la automotivación para cumplir con lo que se le pide, esto con el fin, de sentirse cómodo y complacido con el cumplimiento de sus actividades, que pueden ser libres o impuestas.

Para el ámbito educativo, de acuerdo con el interés de esta investigación, se considera importante abordar la autonomía en procesos académicos y formativos que permitieron a los

docentes y estudiantes ser conscientes de su responsabilidad a la hora de autoformarse y profundizar en aquellos temas que no son tan fáciles de aprender o en aquellos en los que se desea profundizar.

Se destaca que, con Vygotsky L. (1983), la autonomía y la teoría sociocultural integran al niño con el entorno social que le rodea y que lo involucra, recordando que pertenece a un lugar y que es importante en ese lugar, por lo cual, ayuda al niño a construir conocimiento, valiéndose de sus propios medios para lograrlo. Baquero (1997), comenta que la autonomía permite al sujeto asumir con independencia responsabilidades y desarrollar un papel activo en el proceso de aprendizaje, permitiéndole así identificarse e interactuar con su comunidad y en la sociedad.

La autonomía en la teoría sociocultural de Vygotsky L. (1978), es un concepto integrador del niño con el entorno social que le rodea y lo involucra. Según el autor, la autonomía no se reduce a la independencia, sino que es el resultado de la interacción entre el niño y el mundo social. La autonomía se logra a través de la interacción social con los adultos, los hermanos y otros niños, que ayudan al niño a desarrollar sus habilidades y comprender el entorno.

El desarrollo de la autonomía según Vygotsky L. (1978), es un proceso activo, en el cual los niños se van abriendo paso en su entorno, aprendiendo a relacionarse con otros y comprender la cultura de su entorno. La interacción le permite al niño descubrir su propia identidad, aprender a asumir responsabilidades y desarrollar habilidades para navegar por su entorno.

Vygotsky L. (1978) afirmaba que la autonomía se logra mediante el aprendizaje de habilidades sociales, el desarrollo de la conciencia moral, el uso de la razón para resolver problemas, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y el desarrollo de la autorregulación para controlar los propios pensamientos, sentimientos y acciones; son habilidades fundamentales para la autonomía, ya que ayudan al niño a desarrollar su capacidad de juicio, autocontrol y responsabilidad. Es decir, se evidencia la autonomía en esas acciones cotidianas que se dan en el aula de clase y fuera de ella.

Por tanto, los procesos de autonomía, con sus dinámicas complementarias de independencia/dependencia/interdependencia, permiten reconocer la opción de vida que se tiene, de las formas de aprender y de enseñar, de los modos de sentir, pensar y actuar en el

cotidiano vivir. Así las cosas, se encuentra relevante la articulación de la formación docente, el acompañamiento situado y los procesos de autonomía que permiten la reflexión de la comunidad académica y de aprendizaje que se proponen en los subconceptos de esta investigación.

En contrapartida, para continuar con el abordaje de los subconceptos, respecto a la heteronomía, es un principio de la filosofía moral que se refiere a la obediencia a la ley, a la autoridad externa o a la moral establecida por la sociedad. La heteronomía es un concepto filosófico desarrollado por Kant (1785) en su obra *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, se trata de un principio donde afirma que la moralidad y las acciones humanas deben ser reguladas por leyes externas a la voluntad del individuo, y no por principios internos a la persona. Es una idea de heteronomía que se opone a la autonomía, la cual afirma que el individuo debe ser el responsable de sus acciones y las decisiones que toma.

El concepto de heteronomía de Vygotsky L. (1978) y Bruner J. (1996) son fundamentales para entender la imposición de roles que se da entre el maestro y el estudiante en la escuela. Según este concepto, el desarrollo intelectual de un niño está influenciado por la relación de poder que se establece entre él y su maestro. Es una relación que se da a través de la aceptación por parte del niño de la autoridad que el maestro impone, lo que genera una jerarquía entre ambos.

De esta manera, el maestro asume un rol de guía, de quien el estudiante debe seguir el ejemplo y aprender de él para lograr el desarrollo intelectual. El maestro se convierte en un modelo a seguir por el estudiante, lo que implica la imposición de una determinada jerarquía en el aula. Esta jerarquía es impuesta por el sistema tradicional, donde uno enseña y el otro aprende, sin embargo, esa realidad es cambiante en la actualidad, donde la escuela abre espacios horizontales y bidireccionales de comunicación entre los maestros y sus estudiantes y estos con sus pares.

Es así como esta teoría se opone al principio de autonomía, el cual afirma que se deben establecer nuestras propias leyes y normas morales basadas en nuestra propia conciencia moral. Esta teoría se ha utilizado para justificar la autoridad de la ley o de la sociedad y para explicar por qué las personas deben someterse a la ley y a las normas sociales. La teoría también se utiliza para explicar el por qué se debe respetar la propiedad ajena y actuar de acuerdo con la ley.

Los procesos de heteronomía desarrollados por Vygotsky L. (1996) se refieren al papel desempeñado por la cultura en la formación del ser humano, donde se basa en el concepto de zona de desarrollo próximo, el cual, hace referencia al hecho de que los conocimientos de una persona se forman a partir de la interacción entre el conocimiento innato y el conocimiento adquirido a través de la experiencia.

Vygotsky L. (1996) sostenía que los procesos de heteronomía se desarrollan a través de la interacción entre el entorno y el individuo, significa que el entorno influye en el desarrollo y la formación del individuo, ya sea a través de la interacción con otras personas o a través de la observación, el aprendizaje y la imitación. La heteronomía también se relaciona con el concepto de lenguaje y pensamiento simbólico. Según Vygotsky L. (1996), el lenguaje y el pensamiento simbólico se desarrollan a través de la interacción social, lo que significa que se adquieren a través de la interacción con los demás, puesto que, el lenguaje y el pensamiento simbólico son herramientas fundamentales para pensar, aprender y crear.

La heteronomía es el resultado de un proceso cognitivo, concepto retomado por Jerome Bruner a partir de los años ochenta (Bruner y Haste, 1987), siendo una noción que se refiere al aprendizaje dado cuando el estudiante recibe información externa, como instrucciones de un profesor, que debe aplicar para alcanzar un objetivo, por lo cual, implica que el aprendizaje dependa de la dirección de una fuerza externa, lo que contrasta con la autonomía, que es el aprendizaje basado en la iniciativa del estudiante.

Según Bruner y Haste (1987), la heteronomía es un proceso necesario para el desarrollo cognitivo de un individuo; es una idea que se fundamenta en el principio de que el conocimiento no puede ser adquirido de forma espontánea, sino que debe ser enseñado por alguien con experiencia. En este sentido, la heteronomía ayuda a los estudiantes a adquirir habilidades específicas y aprender conceptos complejos.

También es importante destacar que Bruner y Haste (1987), consideran la heteronomía como una etapa transitoria entre la dependencia y la autonomía, significa que, a medida que los estudiantes van adquiriendo conocimientos, deben ser capaces de pasar de un modelo de dependencia externa a uno de independencia, por lo cual, los estudiantes deben ser capaces de tomar sus propias decisiones y confiar en su capacidad para resolver problemas sin la ayuda de otros.

Se puede entonces explicar que, desde la heteronomía, el aprendizaje se da cuando el

estudiante recibe información externa, ayudando a los estudiantes a adquirir habilidades específicas y comprender conceptos complejos. Además, este proceso se considera una etapa transitoria entre la dependencia y la autonomía, en la cual los estudiantes deben ser capaces de tomar sus propias decisiones.

La heteronomía es fundamental para la construcción de la autonomía en el ser humano, ya que ayuda a desarrollar una conciencia moral, al interiorizar los principios éticos y sociales que permiten actuar de manera responsable. Como explica el filósofo Kant (1785), la heteronomía es la condición de aquellos que obedecen a una ley que no es la suya propia, sino la impuesta por otro. La heteronomía, entonces, ayuda a entender y comprender la importancia de las leyes, normas y principios, lo que a su vez permitirá adquirir la autonomía para actuar de manera responsable.

Tanto Vygotsky L. (1996) como Bruner y Haste (1987) han abordado el tema de la heteronomía en el aprendizaje, donde se refiere a la dependencia de la voluntad y el interés propio del estudiante frente a la imposición del maestro o tutor. En este sentido, ambos autores critican la imposición escolar, la falta de libertad y autonomía en el proceso educativo. Para Vygotsky L. (1996), el aprendizaje debe ser un proceso activo y colaborativo entre el maestro y el estudiante, donde el primero actúa como mediador y facilitador para que el segundo pueda construir su propio conocimiento. Por su parte, Bruner y Haste (1987) sostienen que el aprendizaje debe estar orientado por los intereses y necesidades del estudiante y que el maestro debe adaptarse a su ritmo y estilo de aprendizaje. Ambos autores defienden una visión más humanista y constructivista de la educación en la que se fomente la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico en el estudiante (Bruner J. , 1966; Vygotsky L. , 1978).

5.4.2.2. Autonomía Escolar.

La autonomía escolar se refiere a la capacidad de las instituciones educativas para tomar decisiones y asumir responsabilidades en el ámbito pedagógico. Esto implica libertad para organizar su funcionamiento, definir contenidos y métodos de enseñanza, gestionar recursos y evaluar resultados.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la autonomía es fundamental para la construcción de la personalidad y el desarrollo del pensamiento. Para alcanzarla, los

estudiantes deben adoptar una actitud positiva hacia el aprendizaje, desarrollar habilidades para resolver problemas y ser capaces de tomar decisiones de manera independiente, reflexionar sobre sus acciones y trabajar sin supervisión directa.

El desarrollo de esta autonomía no inicia en la escuela, sino en los entornos donde el niño convive. Como señala Vygotsky:

“Este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. Por ejemplo, los niños empiezan a estudiar aritmética en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades; han tenido ocasión de tratar con operaciones de división, suma, resta y determinación de tamaños” (Vygotsky, 1988, p. 9).

Así, una educación adecuada debe centrarse en el aprendizaje para fomentar en los estudiantes la toma de decisiones y el pensamiento crítico, de modo que puedan enfrentar los desafíos cotidianos con autonomía (Vygotsky, 1988).

Por su parte, Bruner (1960) entiende la autonomía escolar como un proceso de toma de decisiones que fortalece la autonomía personal del estudiante, promoviendo el pensamiento crítico y la reflexión a través de actividades que estimulan el análisis, la creatividad y la toma de decisiones eficaces. Según él, el objetivo es fomentar la motivación intrínseca, la curiosidad y la autoconfianza: “El estudiante no solo necesita aprender los contenidos curriculares, sino también desarrollar habilidades para tomar decisiones de forma independiente”.

En esta línea, Bruner propone que los docentes utilicen estrategias como el diálogo, el debate, la investigación y la síntesis, para fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante.

Existe, así, una relación entre los planteamientos de Vygotsky y Bruner y la realidad del aula indígena, donde las interacciones propias del acompañamiento situado reflejan diversas aristas del desarrollo de la autonomía.

Según Castejón et al. (2009), la autonomía escolar también es una forma de gestión educativa que promueve el compromiso y la responsabilidad compartida entre docentes, familias y estudiantes. Permite a las instituciones definir sus planes de estudio, sistemas de evaluación y uso del presupuesto, fomentando una educación pertinente, contextualizada y

de calidad. Esta gestión se sustenta en el derecho a la educación y en el reconocimiento estatal de las iniciativas propias de cada institución. Además, la autonomía promueve la innovación, facilita el trabajo colaborativo con otras escuelas y la comunidad, y mejora la calidad educativa (Castejón et al., 2009).

En el contexto indígena, la autonomía escolar permite a los docentes etnoeducadores construir su propia visión educativa, tomar decisiones sobre planificación, implementación y evaluación, y fortalecer el sentido de pertenencia. Esto abre la posibilidad de una educación basada en las culturas, conocimientos, valores e historias de las comunidades.

5.4.2.3. Autonomía Comunitaria.

La autonomía comunitaria se refiere a la capacidad de una comunidad para autogobernarse de manera independiente, ejerciendo el poder de forma colectiva, participativa y democrática. Esta práctica se sustenta en la solidaridad y en el fortalecimiento de los lazos comunitarios, posibilitando que las decisiones respondan a las necesidades, intereses y demandas de los propios actores comunitarios de forma más justa y eficaz.

Desde una perspectiva antropológica, Esteva (2010) define la autonomía comunitaria como la facultad de las comunidades para tomar decisiones colectivas, gestionar sus recursos, controlar sus territorios y resolver conflictos internos. Esta forma de organización implica la recuperación y defensa de saberes ancestrales, así como la construcción de nuevas formas de participación y empoderamiento que permiten transformar la realidad local desde una lógica propia.

En la misma línea, Zavaleta (1984) plantea que la autonomía comunitaria constituye una práctica de resistencia frente al control colonialista y a las imposiciones estatales. Es, por tanto, un ejercicio de lucha por el derecho a la autodeterminación de los pueblos, que conlleva la superación de relaciones de dependencia y el fortalecimiento de las estructuras comunitarias. Esta autonomía se constituye como un principio pedagógico clave para la reflexión, resignificación y transformación de la práctica educativa situada, especialmente en contextos rurales e indígenas.

Por su parte, desde la teoría sociocultural, Vygotsky (1978) propone que la autonomía comunitaria se construye a través de procesos de aprendizaje social, donde las personas desarrollan habilidades para tomar decisiones, organizar su vida colectiva y gestionar sus

recursos sin depender de agentes externos. En este enfoque, la cooperación, el diálogo y la confianza entre los miembros de la comunidad son fundamentales para el desarrollo de una cultura participativa y autodeterminada. La comunidad autónoma, en este sentido, es capaz de identificar sus propias necesidades, formular estrategias para atenderlas, evaluar los resultados y reajustar su actuar de manera continua.

Complementando esta visión, Bruner (1986) resalta que los procesos de autonomía comunitaria promueven una mayor conciencia colectiva y el fortalecimiento de habilidades como la colaboración, el análisis crítico y la defensa de los intereses comunes. Este enfoque se orienta a la participación activa de todos los miembros de la comunidad en la toma de decisiones, favoreciendo el desarrollo de relaciones equitativas basadas en el respeto y la reciprocidad.

Martínez (1995), desde su experiencia antropológica en contextos rurales de México, plantea que la autonomía comunitaria no solo es una forma de gobierno, sino una forma de vida que se sustenta en el interés común, la confianza mutua y la solidaridad. En este sentido, la autonomía no se reduce a un arreglo institucional, sino que se expresa en las prácticas cotidianas de autogestión, en la defensa del territorio y en la organización de la vida colectiva desde los valores propios de la comunidad.

Cuando se habla de autonomía comunitaria en pueblos indígenas, se hace referencia al derecho que tienen estos pueblos a administrar sus leyes, cultura, lengua y recursos de manera autogestionada. Esta forma de autonomía reconoce la libre determinación de los pueblos, su derecho a establecer sus propias estructuras de gobierno y a ejercer un control soberano sobre sus territorios. Desde el derecho internacional, esta autonomía está amparada por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014), el cual reconoce el derecho de los pueblos indígenas a decidir sobre sus asuntos internos y a participar de manera plena en las decisiones que los afectan.

En el ámbito educativo, la autonomía comunitaria permite a las comunidades indígenas construir proyectos educativos propios, enraizados en sus lenguas, historias y cosmovisiones. Esto implica una ruptura con los modelos homogenizantes de educación, dando paso a propuestas interculturales que respondan a las realidades locales. Así, la autonomía posibilita que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean coherentes con los saberes tradicionales, fortaleciendo la identidad cultural y mejorando la calidad del acceso

educativo en estos contextos.

La autonomía comunitaria también brinda a las comunidades indígenas mayor control sobre sus procesos educativos, garantizando que sus culturas y valores sean respetados, promovidos y transmitidos a las nuevas generaciones. De este modo, se favorece una educación contextualizada, pertinente y transformadora, alineada con los proyectos de vida de los pueblos y comunidades.

La Autonomía Comunitaria de los Pueblos Indígenas es un principio de organización política que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a ser autónomos, por lo cual, requiere del reconocimiento de su soberanía, su derecho a decidir su destino y su derecho a una participación equitativa en la toma de decisiones relacionadas con su territorio y recursos. Según el derecho internacional de los derechos humanos, los pueblos indígenas tienen el derecho a ser autónomos, tal como se establece en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo - OIT (2014), firmado el 27 de junio de 1989.

En el ámbito educativo, la Autonomía Comunitaria de los pueblos indígenas permite que se desarrolle una educación enraizada en sus propias culturas, mejorando el acceso y la calidad de la educación para los niños y jóvenes indígenas; significa que los maestros y otros proveedores de educación pueden enseñar desde la perspectiva de los pueblos indígenas, con un enfoque que se adapte a sus necesidades locales. La autonomía también implica la libertad para que los pueblos indígenas decidan qué contenidos y temas se enseñan en sus escuelas, así como la forma en que se imparte la educación, permitiendo que los estudiantes indígenas se sientan más conectados a su cultura y a su entorno, lo cual contribuye a una mejor comprensión de la historia y los valores de los pueblos indígenas.

5.4.2.4. Autodeterminación de los Pueblos Indígenas.

La autodeterminación de los pueblos indígenas es un principio que busca reconocer, respetar y promover la identidad, cultura y lengua de estos pueblos, se trata de un derecho humano fundamental que otorga a estas comunidades el derecho a decidir libremente sobre su desarrollo, sin ningún tipo de presión externa.

La autodeterminación de los pueblos indígenas se define como el derecho de los pueblos indígenas a decidir libremente su propio destino político, económico, social y cultural sin interferencia externa. Esta definición fue proporcionada por la Organización Internacional del Trabajo en su Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de 1989.

Es necesario mencionar también la autodeterminación de los pueblos indígenas, como se refiere en Artículo 1 de la CNU (1945):

“Artículo 1

Los propósitos de las Naciones Unidas son: Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal.”

Artículo 1 y 3 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de las Naciones Unidas Derechos Humanos (1966):

“1. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural.

3. Los Estados que hacen parte en el presente Pacto, incluso los que tienen la responsabilidad de administrar territorios no autónomos y territorios en fideicomiso, promoverán el ejercicio del derecho de libre determinación, y respetarán este derecho de conformidad con las disposiciones de la Carta de las Naciones Unidas.” (pp.1-2).

En el ámbito educativo, el respeto a la autodeterminación de los pueblos indígenas significa la implementación de programas y políticas educativas que se adapten a las necesidades culturales y lingüísticas de estas comunidades, por lo cual, incluye el desarrollo de contenidos educativos que reflejen el conocimiento ancestral indígena, el reconocimiento de la lengua indígena como un medio para la enseñanza y el aprendizaje, así como la inclusión de maestros y personal indígena en el plantel educativo. Son medidas que permiten a que los estudiantes indígenas se sientan parte de la comunidad educativa y tengan un mayor acceso a los recursos educativos.

Finalmente, la autodeterminación de los pueblos indígenas permite a los docentes etnoeducadores tomar decisiones sobre los procesos educativos a nivel local, sin la interferencia de otros actores externos, otorgando la oportunidad de construir una educación que reflejen sus culturas, conocimientos y valores, y de promover la inclusión de la diversidad étnica en los procesos educativos.

5.4.3. Andamiaje/Trama de la Reflexividad.

El presente apartado aborda cómo la reflexividad, la autorreflexión (individual y

colectiva) y la resignificación son procesos que permiten comprender la realidad, cambiar la percepción y, por ende, mejorar la calidad de vida. Como señala el sociólogo Giddens (2006), la reflexividad es una característica inherente a la naturaleza humana que implica conciencia de uno mismo y de la realidad que nos rodea.

5.4.3.1. La Reflexividad.

La reflexividad es un proceso que se manifiesta en todas las formas de pensamiento, desde el pensamiento consciente hasta el inconsciente. Esta idea se relaciona con la idea de Vygotsky L. (1978) de que el pensamiento se construye a partir de la interacción entre un sujeto y su entorno. Los procesos de reflexividad permiten que el sujeto tome conciencia de los procesos cognitivos que están en juego en su entorno, lo que contribuye a lo que refleja y piense acerca de su propia experiencia. La comprensión de los procesos que están en juego en su entorno es esencial para el desarrollo de una comprensión más profunda de uno mismo y de los demás.

Además, la reflexividad es un proceso que puede ser utilizado por los profesionales para ayudar a sus pacientes a comprender mejor sus propias experiencias. El uso de técnicas de reflexión como el diario, el diálogo interno y la reflexión retrospectiva puede ayudar a los pacientes a comprender mejor sus propios pensamientos y emociones; son técnicas que pueden ayudar a los pacientes a identificar patrones de pensamiento y comportamiento que pueden estar contribuyendo a sus problemas y ofrecerles la oportunidad de cambiar esos patrones.

La reflexividad es un proceso de aprendizaje que se ha convertido en una herramienta esencial para el desarrollo educativo y cognitivo, la cual, se relaciona con el pensamiento y la comprensión de la información, y es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bruner et al. (1956) fueron unos de los primeros en abordar el tema de la reflexividad, y su trabajo se centra en la forma en que la información es procesada y asimilada.

La reflexividad según Bruner et al. (1956), se trata de un proceso de reflexión sobre la información que se está procesando, significa que el aprendizaje se basa en el pensamiento crítico y en la capacidad de pensar de manera reflexiva sobre la información que se está procesando, permitiendo al alumno preguntarse qué significa la información, cómo se relaciona con otros conceptos y cómo se puede aplicar en la vida real; de esta manera, ayuda

a mejorar la comprensión y el aprendizaje, y también ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades críticas y habilidades de resolución de problemas.

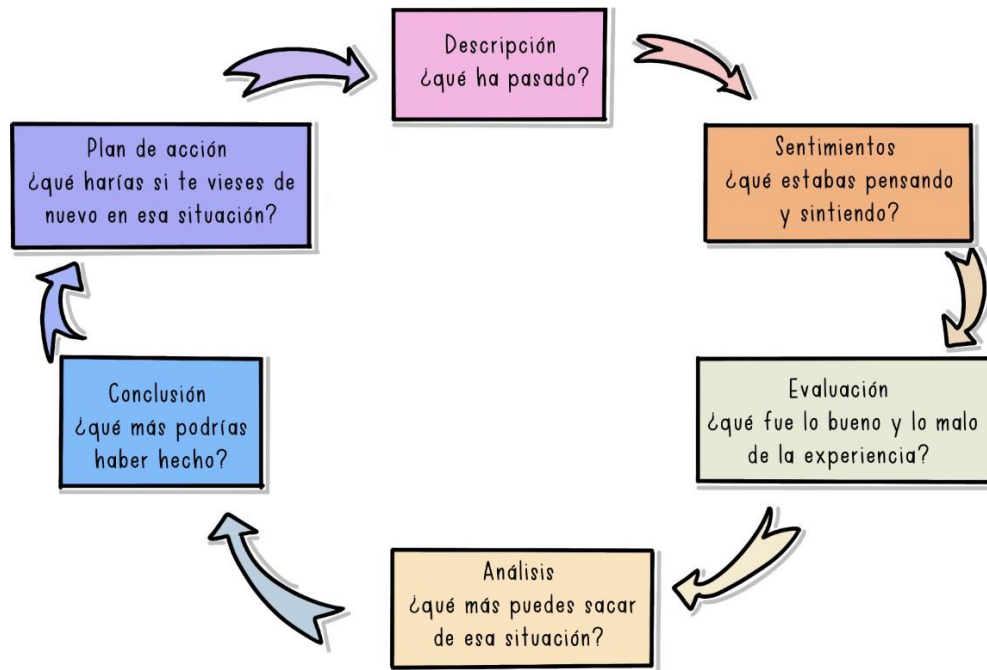
Bruner et al. (1956) también señala que la reflexividad aumenta la motivación para el aprendizaje, ya que el proceso de reflexión sobre la información ayuda a desarrollar un sentido de propósito y significado, pues se debe a que el proceso de reflexión permite al alumno ver el sentido y la relevancia de la información, lo que, a su vez, mejora su interés en el tema. Es decir, la reflexividad es un proceso de aprendizaje esencial que ayuda a mejorar la comprensión y el desarrollo cognitivo.

Esto se debe a que el proceso de reflexión permite al alumno pensar críticamente sobre la información y ver el contexto y la relevancia de la información, lo que, a su vez, ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades críticas y habilidades de resolución de problemas, así como a mejorar su motivación para el aprendizaje. Según Bruner et al. (1956), la reflexividad es una herramienta esencial para el desarrollo educativo y cognitivo. La reflexividad es la capacidad de una persona para realizar una evaluación consciente de sus pensamientos, acciones y emociones, con el objetivo de ajustar su comportamiento y adecuarlo a la situación en la que se encuentra. Es una forma de aprendizaje autónomo, que facilita el desarrollo de habilidades como la comprensión y la solución de problemas.

La reflexividad es una teoría epistemológica, cuyo principal postulado es que los sujetos cognitivos están inmersos en el mismo sistema que estudian, y esto afecta a la manera en la que producen conocimiento. La teoría fue propuesta por el británico Giddens (1984) en su obra "The Constitution of Society, donde la reflexividad implica que el conocimiento es un proceso dinámico y dialéctico, en el que los sujetos participantes reconocen que su propio punto de vista está influenciado por su contexto. La teoría se ha utilizado para explicar la construcción de significados a través de las relaciones sociales y el conocimiento de uno mismo. El ciclo reflexivo de Gibbs, como se muestra en la Figura 7, es una herramienta ampliamente utilizada en diversos campos profesionales, incluyendo la educación y la investigación social, el cual, consta de seis elementos que guían el proceso de reflexión crítica y el aprendizaje a través de la experiencia.

Figura 7. *El ciclo reflexivo de Gibbs*

El ciclo reflexivo de Gibbs



Fuente: tomada de Morales (2021, p. 3). Blog MariaMorales.net

El primer elemento del ciclo reflexivo de Gibbs es la descripción de la experiencia, lo que implica hacer una narración detallada de lo que sucedió en una determinada situación. Giddens (1984) señala que "esto proporciona una base para la reflexión, ya que permite al individuo recordar y revisar la experiencia en detalle. El segundo elemento es la reflexión sobre la experiencia, en esta etapa, se busca explorar las emociones, pensamientos y percepciones asociados con la experiencia. Según Giddens (1984) esta reflexión ayuda al individuo a analizar la situación y a comprender las implicaciones de lo que ha sucedido.

El tercer elemento es la evaluación de la experiencia, en esta etapa, se evalúa la experiencia en términos de lo que funcionó bien y lo que no funcionó tan bien, Giddens (1984) explica que la evaluación ayuda al individuo a determinar qué cambios se pueden hacer para mejorar la situación en el futuro. El cuarto elemento es el análisis de la experiencia, por lo cual, se analizan los factores que contribuyeron a la experiencia, Giddens (1984) afirma que el análisis ayuda al individuo a entender las causas subyacentes de la

experiencia y a identificar áreas en las que se pueden hacer mejoras.

El quinto elemento es la elaboración de un plan de acción, en esta etapa, se desarrolla un plan de acción para abordar las áreas problemáticas identificadas en la evaluación y el análisis, según Giddens (1984), la elaboración de un plan de acción es importante porque permite al individuo traducir la reflexión en acción. El sexto y último elemento es la implementación del plan de acción, donde se lleva a cabo el plan de acción desarrollado en la etapa anterior, Giddens (1984) destaca que la implementación del plan de acción es crucial, ya que permite al individuo ver si las mejoras propuestas tienen éxito en la práctica.

Es decir, el ciclo reflexivo de Gibbs es una herramienta útil para el aprendizaje a través de la experiencia ya que ayuda a las personas a reflexionar críticamente sobre las situaciones pasadas, identificar áreas de mejora y desarrollar planes de acción efectivos para abordar esas áreas (Giddens, 1984). La reflexividad, por ende, es esencial en los procesos educativos ya que promueve el autoaprendizaje, la toma de conciencia y la autoevaluación., por lo cual, son habilidades que se necesitan para desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de solucionar problemas, donde al desarrollarlas, los estudiantes pueden mejorar su desempeño académico y prepararse para los retos del mundo laboral. También puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor autoconfianza y una mejor comprensión de sí mismos. La reflexividad les ayuda a aceptar sus errores, aprender de ellos y adaptar su comportamiento a situaciones nuevas.

La doble reflexividad es un concepto propuesto por el Gunther Dietz (1999). Lo define como un proceso de reflexión mutua entre dos partes a través del cual ambas partes se influyen y se transforman, por lo que la interacción es bidireccional; es decir, ambas partes reciben y transmiten información y, en última instancia, ambas se ven afectadas por la interacción (Dietz, 1999). Dietz argumenta que el diálogo entre individuos puede ser un medio para alcanzar una comprensión más profunda de sí mismos y del otro.

Esta interacción entre dos o más partes, en donde cada parte está influenciada por la otra, es como una forma de retroalimentación, por lo cual, es de gran importancia para el desarrollo de relaciones saludables entre personas, con el objetivo de construir una comunicación fluida entre las partes. Para el autor Dietz (1999), la doble reflexividad es una de las claves para mejorar la relación entre personas, ya que ayuda a garantizar que los problemas sean abordados de manera adecuada y a tiempo a fin de evitar conflictos, lo cual se logra a través

del diálogo y la escucha activa para que cada parte se sienta respetada y comprendida.

Es especialmente importante cuando hay diferencias de opinión, ya que la doble reflexividad es una herramienta efectiva para abordar estos problemas de manera constructiva. La doble reflexividad también puede ser útil para crear entornos donde la gente se sienta segura al expresar sus opiniones libremente, puesto que ayuda a construir una base de confianza entre los miembros de una relación, lo que es importante para mantener una comunicación saludable y una relación estable a largo plazo.

5.4.3.2. Autorreflexión

La autorreflexión es un proceso de toma de conciencia en el que los individuos se autoevalúan a sí mismos para promover el crecimiento y el desarrollo. Vygotsky L. (1978) consideró que el autoconocimiento es una forma importante de llegar a la autodeterminación, donde, el proceso de autorreflexión es una parte importante del desarrollo cognitivo, y los individuos pueden mejorar su propia conciencia de sí mismos y su comportamiento a través de la autorreflexión.

Vygotsky L. (1978) señala que la autorreflexión es una herramienta clave para el desarrollo de la conciencia de sí mismo. Los individuos que son conscientes de sus motivaciones, intereses y limitaciones son capaces de establecer metas realistas y desarrollar estrategias para alcanzarlas; también pueden evaluar y ajustar su comportamiento para asegurarse de que actúan de acuerdo con los principios y valores que promueven. Al hacer esto, los individuos pueden desarrollar una mejor comprensión de sí mismos y de la forma en que interactúan con los demás.

Además, Vygotsky L. (1978) presenta que la autorreflexión puede ayudar a los individuos a comprender mejor cómo piensan y sienten en relación con los demás, por lo que, les ayudará a desarrollar un mayor sentido de responsabilidad, compasión y empatía. Son habilidades que pueden ayudar a los individuos a establecer relaciones más satisfactorias con los demás y desarrollar un mayor nivel de confianza en sí mismos y de la forma en que interactúan con los demás, procesos reflexivos que emergen del trabajo entre pares que se desarrollan en el marco de investigación y en los espacios colaborativos como la CDA.

La autorreflexión es una parte importante del desarrollo personal. Bruner J. (1996) lo describe como un proceso que ayuda a los individuos a entender mejor sus propias ideas y a encontrar soluciones a sus problemas, lo cual se realiza mediante la reflexión activa que

implica un análisis crítico de la situación y una búsqueda de respuestas adecuadas. Los procesos de autorreflexión, de acuerdo con Bruner J. (1996), implican una evaluación de la situación desde una perspectiva interna teniendo presente los sentimientos y las emociones de la persona, lo cual puede llevar a una amplia gama de soluciones, desde acciones concretas hasta procesos más emocionales, como la toma de conciencia de la situación o la tolerancia a la incertidumbre.

Bruner J. (1996) también señala que una de las claves para la autorreflexión es la conciencia de uno mismo que se puede desarrollar a través de la práctica de la meditación, la introspección y la reflexión creativa. Estas prácticas ayudan a conectar con los sentimientos y emociones a un nivel más profundo, permitiendo comprender mejor las propias ideas y encontrar respuestas adecuadas a las preguntas y problemas. Por lo tanto, el proceso de autorreflexión descrito por Bruner J. (1996) es una herramienta valiosa para el desarrollo personal; puede ayudar a comprender mejor las propias ideas y encontrar soluciones creativas y adecuadas a las preguntas y problemas.

Los procesos de autorreflexión son esenciales en este ejercicio cotidiano y reiterado del acompañamiento situado pues es el docente quien debe tener un proceso autorreflexivo, tanto de sí mismo como de las cosas que desarrolla en su ejercicio docente. La idea es que sea capaz de reflexionar sobre lo que acontece en su aula de clase e identifique aquellas fortalezas y oportunidades de mejora respecto al ejercicio docente que desarrolla en su aula de clase con sus estudiantes y, que, en esa reflexión, sea capaz de priorizar las acciones que deben suceder para que los aprendizajes se fortalezcan y se transformen desde la crítica personal.

Así, la autorreflexión es un proceso mediante el cual una persona evalúa su propio comportamiento, pensamientos y emociones. La autorreflexión se considera una herramienta importante para mejorar la autoestima, la autoconciencia y la conciencia de uno mismo. Es una forma de pensar sobre uno mismo y su comportamiento, por lo cual, es una habilidad que permite examinar creencias, motivaciones y emociones para comprender mejor los pensamientos y comportamientos.

El trabajo en aula con docentes etnoeducadores, desde el ejercicio docente, el acompañamiento situado, la formación y los procesos auto formativos, confluyen en un ejercicio de autorreflexión que surge desde el interior de cada ser humano, de sus formas de

relacionamiento con sus prácticas pedagógicas y desde la mirada autocrítica de sus vivencias.

Volviendo al ámbito educativo, para Richards y Lockhart (1996), la autorreflexión se origina como un enfoque a la enseñanza en la que el colectivo de maestros retoma información y datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, revisan sus actitudes, creencias, imaginarios y prácticas pedagógicas y, utilizan dicha información como insumo principal para la reflexión crítica sobre su propio ejercicio docente. Es un ejercicio de autorreflexión que se promueve en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje y se liga en este estudio con el trabajo de acompañamiento situado y con la formación docente ya que, desde esos dos pilares, se posibilita al maestro oportunidades de identificar características de su ejercicio docente y sobre cómo estas impactan o no en los aprendizajes de sus estudiantes, de acuerdo con trabajo cotidiano en el aula de clase.

Desde la postura de Liston y Zeichner (1997), los autores asignan a las prácticas educativas una función de aprendizaje continúa en la enseñanza, que procura la aplicación de conocimientos y técnicas aprendidos por el estudiante de educación durante el trayecto de formación que este realiza en diversos escenarios. En esta mirada, se trata de priorizar la autorreflexión y valoración por las acciones realizadas en ambientes de respeto mutuo y establecimiento de relaciones de colaboración entre profesores de las escuelas y los estudiantes.

Los procesos de autorreflexión, a nivel individual y colectivo, evidencian procesos de autonomía que están íntimamente relacionados, pues parten de la necesidad de tener un cambio de actitud frente a la misma forma de abordar el trabajo realizado y las maneras de actuar frente a la realidad que se vive en la cotidianidad del aula de clase y fuera de ella, en la comunidad. Esa mirada autorreflexiva permite entender las prioridades de cambio y transformación que deciden los maestros, luego del desarrollo de su ejercicio docente y de la realidad de su contexto mediato y cercano.

La doble autorreflexión, también conocida como autorreflexión recursiva, es una forma de autorreflexión que incluye la consideración de los procesos de pensamiento y las emociones del individuo durante el proceso de autorreflexión (Kaufman, 2010), pues, se trata de reflexionar sobre los pensamientos, sentimientos y acciones que se experimentan en un momento determinado, y luego tratar de entender y comprender la manera en que estos procesos contribuyen a la forma en que uno se comporta ya que ayuda a las personas a

desarrollar una mayor conciencia de sí mismas, lo que puede contribuirles a tomar mejores decisiones y controlar sus emociones.

5.4.3.4. Resignificación

Para finalizar el apartado de subconceptos, se cierra con el concepto de resignificación para lograr el encuadre final con los ejes articuladores que se proponen para la mejora del ejercicio docente y en formación. Se identificó que el aprendizaje situado y colaborativo permite al individuo aprender desde su contexto y su realidad; la mirada de las comunidades de aprendizaje permitió evidenciar la necesidad de compartir saberes con los otros y esto lleva al desarrollo de la autonomía, la autorreflexión y la interculturalidad, de cada una de las acciones que se desarrollan intencionalmente en el ejercicio del acompañamiento situado y la formación docente para confluir en la resignificación del rol del maestro, desde la postura del tutor y del etnoeducador, en el proceso de acompañamiento y formación docente.

La resignificación, según Vygotsky L. (1978), es la clave para el desarrollo del pensamiento creativo, ya que es una práctica que ayuda a los estudiantes a desarrollar la capacidad de generar ideas originales, soluciones innovadoras y estrategias efectivas para abordar problemas complejos. Por lo tanto, la resignificación es una práctica esencial para el desarrollo de habilidades cognitivas y mentales en el ámbito educativo.

Vygotsky L. (1986; publicado originalmente en 1934), sostuvo que “los procesos de resignificación, o cambio de significado, pueden ser comprendidos como la tendencia a redefinir, aclarar o volver a interpretar un concepto o idea” (p.131); por tanto, es una idea fundamentada en la premisa de que los significados no son estables, sino que se desarrollan y cambian a medida que se completa la experiencia de aprendizaje. Mediante el proceso de resignificación, los conceptos se vinculan con nuevas experiencias que los completan y aportan nuevas dimensiones al significado.

Por ejemplo, en su teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP), Vygotsky L. (1978) sugirió que los procesos de resignificación pueden ser facilitados por una figura mediadora, como un maestro o un compañero de estudio, que se encarga de brindar información adicional y ayuda para que el estudiante pueda comprender mejor un concepto, por lo cual, se basa en la premisa de que el significado de un concepto puede ser ampliado y profundizado a través de una interacción guiada y orientada.

Los procesos de resignificación propuestos por Vygotsky L. (1978) son esenciales para el desarrollo cognitivo, ya pueden ayudar a los estudiantes a relacionar nuevos conceptos con conceptos ya adquiridos, permitiéndoles ver el mundo de una manera más amplia y profunda, razón por la cual les ayuda a desarrollar patrones de pensamiento crítico y a ver los conceptos desde diferentes perspectivas.

La resignificación es un proceso de aprendizaje que promueve la comprensión de contenido a través de la reinterpretación y la reorganización de un conocimiento previo. Bruner lo define como el proceso de reorganización de la información existente en un marco de significado nuevo y diferente. Según él, esta reorganización se produce mediante el uso de la imaginación, la intuición y la lógica para producir un nuevo sentido.

La resignificación, de acuerdo con Bruner J. (1986), es un proceso por el cual una persona toma la información que ya conoce y la reinterpreta para llegar a nuevas conclusiones o descubrimientos. Se debe a que, cuando se resignifica un tema, se abren nuevas formas de pensar y entender una idea, lo que ayuda a desarrollar nuevas habilidades de aprendizaje y comprensión. La resignificación es una forma importante de procesamiento de información que puede ayudar a los estudiantes a comprender contenido de una manera más profunda; significa que, a través de la resignificación, una persona puede ver la información desde diferentes perspectivas y le ayuda a considerar nuevas formas de pensar y comprender las ideas y a una mayor comprensión del tema.

Se debe aclarar que el concepto resignificación es emergente y se refiere entonces a un énfasis al ser una acción de reiteración. La resignificación es un proceso a través del cual una persona o grupo humano asigna nuevos significados a una realidad, a partir de sus experiencias, creencias o contexto cultural. Esta teoría fue publicada por primera vez por el psicólogo Kohlberg (1981) en su libro "The Philosophy of Moral Development".

Para hablar de resignificación se debe iniciar con la definición de significación o significado, para este contexto, Arias et al. (2020) refieren que es hacer alusión a una persona que otorga un valor o un sentido diferente a algo. También mencionan que, para la psicología, la resignificación es entendida como esa capacidad de otorgar un sentido diferente a acciones realizadas en el pasado a partir de nuevas experiencias y comprensiones en el presente, es decir, dar un nuevo sentido al presente, tras una interpretación distinta del pasado.

La resignificación es una estrategia de afrontamiento para los seres humanos que consiste en modificar la interpretación de una situación, para que ésta sea más positiva y darle un nuevo significado. Es una importante herramienta para el bienestar emocional de la persona, pues permite modificar la percepción de los hechos y así obtener una perspectiva diferente (Arias et al., 2020).

En palabras de Rogers (1980/1997), la resignificación consiste en reinterpretar y dar un nuevo significado a los hechos que nos suceden, encontrando una explicación positiva y optimista que ayude a afrontar mejor la situación, que permita seguir adelante y ver que hay algo bueno en todo lo malo. Por tanto, la resignificación es una importante técnica para el ser humano que le contribuye a reinterpretar la realidad de una forma positiva, ayudando a afrontar los problemas y encontrar en ellos algo bueno. Es una práctica clave para el bienestar emocional y para lograr la salud mental.

Según las definiciones anteriormente realizadas, se puede afirmar que resignificación es un proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo o a alguien. En este sentido, se puede mencionar que resignificar es “Volver a significar” (Molina, 2013, p. 44), es decir, regresar al inicio del proceso o la acción que requiere ser repensada para generar cambio o transformación. En la mirada general de esta investigación, se permite identificar la importancia de volver a lo que se ha vivido, a través de la experiencia, la formación, la convivencia, para lograr confluir en procesos de resignificación, autorreflexión y reflexividad.

La palabra resignificación es, por tanto, una palabra polisémica que define algunos términos tales como: cambio, transformación, proceso, novedoso, movimiento, por lo que, son términos o nociones de forma permanente que permean el discurso investigativo de las ciencias sociales y de profesionales que desarrollan procesos de intervención social o educativos, aquí Molina (2013) invita a la reflexión constante, desde la mirada introspectiva a las cosas que ha desarrollado en el proceso formativo individual y colectivo, con base en las metas de aprendizaje que se ha trazado de manera autónoma o con apoyo del par académico, para este caso, el docente tutor.

El mismo Molina (2013) invita a la reflexión sobre: ¿qué cambiar? ¿qué transformar? ¿qué innovar?, o ¿para qué cada una de estas acciones? También menciona que se cambia algo que ya está, que tiene un lugar, que ya existe, que tiene forma y que se puede transformar

o mejorar. Con esta definición, se puede mencionar que, la resignificación del maestro, se puede enmarcar en su ejercicio docente y práctica pedagógica, razón por la cual, se necesitará de ese espacio de reflexión y resignificación dada en el marco de las comunidades de aprendizaje y en el acompañamiento situado en el aula de clase y fuera de ella, para propiciar espacios de diálogo abierto y sistemático que permitan indagar acerca de las cosas que se resignifican o se deben resignificar en el ejercicio docente, desde el rol del propio etnoeducador y no desde miradas de terceros.

En el marco de esta investigación se propone un ejercicio autónomo y autorreflexivo que permite tener una mirada de resignificación respecto a la mejora del ejercicio docente, basándose en el acompañamiento situado y su formación docente como etnoeducador que se desempeña como maestro en aulas indígenas. Reflexión desde las miradas sociales e interculturales que se gestan en su aula de clase, en la comunidad de aprendizaje en el que se desarrolla y se autoforma; además, desde donde adelanta procesos de aprendizaje situado y colaborativo, que solo son visibles desde el acompañamiento situado y la formación docente.

La resignificación de los roles, compromisos y tareas tanto del tutor como del etnoeducador en los procesos educativos del acompañamiento situado se convierten en una dinámica digna de ser tomada en cuenta para su análisis en el contexto del “Programa Todos a Aprender”. Por esta razón, los conceptos ordenadores y los subconceptos invitan a la teorización del acompañamiento situado a etnoeducadores en formación universitaria por parte de los tutores como parte de su formación y su ejercicio docente, de donde se desprenden las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas que atienden a población indígena que se encuentra cursando la básica primaria en el Caribe colombiano.

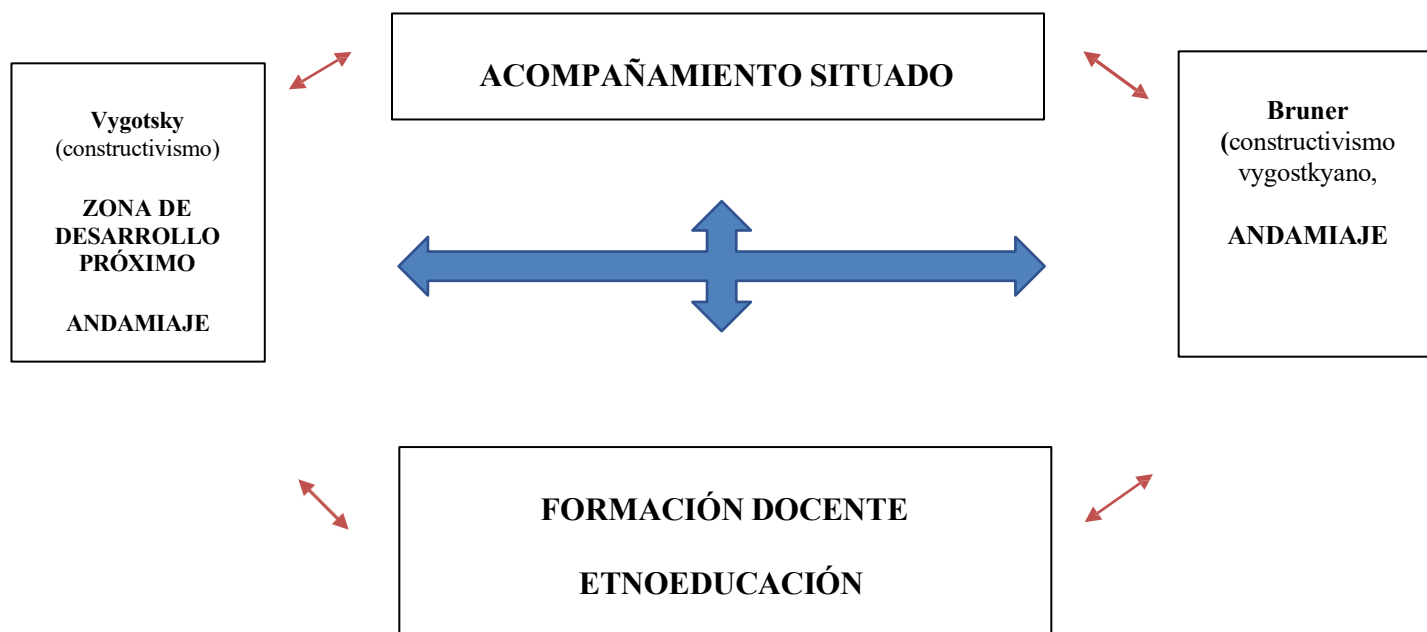
5.5. Hacia una síntesis teórico-conceptual

La construcción del marco teórico para esta investigación permitió identificar aquella jerarquización en los conceptos estructurantes que dan una lógica teórico-conceptual a este abordaje propuesto. Se realizó un esfuerzo de entramado, de entretejido, de construcción integral de diversas dimensiones epistémicas, teóricas, conceptuales y categoriales. El recorrido constructivista ha permitido identificar cómo la teoría sobre el constructivismo educativo y la teoría sociocultural de Vygotsky, junto con sus teorías de la Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje, facilitaron engranar las ideas con los supuestos

encontrados en la exploración de las categorías centrales que, para este caso específico, se remiten al acompañamiento situado y a la formación docente: en ellos converge toda la propuesta que señala cómo un acompañamiento y formación docentes situados permiten a los etnoeducadores tener procesos de doble reflexividad, como lo señala Dietz (1983).

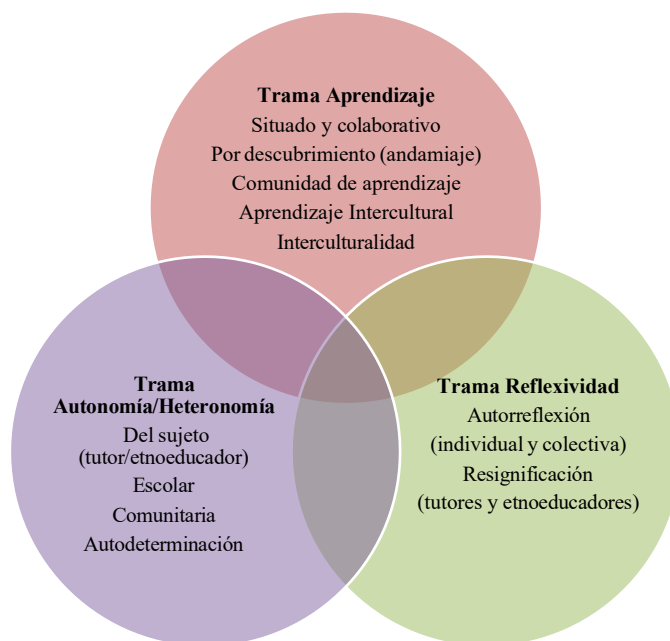
En dicha conceptualización, surgen las subcategorías integradas en tres tramas o conjuntos lógico-analíticos, generando base a las interacciones que se dan en el aula de clase y fuera de ella desde el binomio acompañamiento situado-formación docente a etnoeducadores (ver Figura 8 y 9) donde, por medio de *comunidades de aprendizaje*, se consolidan escenarios individuales y colectivos para reflexionar en torno a la realidad que viven los maestros etnoeducadores y sus estudiantes, desde la cercanía y contexto mediato.

Figura 8. Entramado epistémico-teórico-conceptual



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Tramas categoriales-analíticas



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías que emergen para este ejercicio investigativo permitieron ordenar lógicamente el pensamiento, en torno a las realidades que se viven en las posibilidades de interactuar con otros. Así las cosas, se puede dialogar sobre el andamiaje y trama sobre el *aprendizaje situado y colaborativo*, desde *el aprendizaje por descubrimiento* que refiere los procesos de andamiaje para dar herramientas al estudiante para construir su propio conocimiento, individualmente y de manera colectiva.

Por ejemplo, como lo realiza en *la comunidad de aprendizaje*, donde se tejen saberes, en diversos colectivos de maestros que tienen la oportunidad de interactuar con otros maestros y actores de la comunidad educativa en torno a procesos, aprendizajes, valoraciones y expectativas dentro y fuera de la comunidad, posibilitando el *aprendizaje intercultural* y desde los procesos de *interculturalidad e* interacciones, que denotan la oportunidad de aprender en contexto y en la propia comunidad, valiéndose de las interacciones que se dan en la propia comunidad académica y con los pares, que son otros docentes con diferentes experiencias, formación y saberes que permiten lograr la creación y socialización de esos saberes, pero girando sobre el rol del docente etnoeducador y responsabilidad en los procesos formativos en la institución educativa.

Por otra parte, los procesos del andamiaje y trama sobre la *autonomía y heteronomía* son conceptos que van ligados a las formas de autorrepresentación que tienen los seres humanos y donde emergen las oportunidades para pensar la manera de actuar frente a las decisiones cotidianas que se desarrollan en el ejercicio docente y en la escuela. De esta manera, se encuentra que los maestros tienen posibilidades de pensar en la importancia de sus acciones y la toma de conciencia para hacerlas, desde la heteronomía y la autonomía, que jalona los procesos personales de trabajo y que los lleva, a su vez, a los procesos de autorreflexión en torno a sus acciones cotidianas que marcan la historia de vida personal y de sus estudiantes.

Los procesos educativos basados en la *Autonomía Escolar, Autonomía Comunitaria, Autodeterminación de los pueblos indígenas* son fundamentales para aportar una perspectiva holística y situada en el proceso de acompañamiento y formación de docentes etnoeducadores colombianos, ya que, son enfoques basados en la promoción de la autonomía y el protagonismo de los docentes etnoeducadores en la planificación, implementación y evaluación de procesos educativos.

Es decir, que, los procesos educativos basados en la Autonomía Escolar, Autonomía Comunitaria y Autodeterminación de los Pueblos Indígenas aportan un enfoque holístico y situado en el proceso de acompañamiento y formación de docentes etnoeducadores colombianos, los cuales, promueven la autonomía y el protagonismo de los docentes etnoeducadores en la planificación, implementación y evaluación de procesos educativos, permitiendo la construcción de una educación inclusiva y respetuosa con la diversidad étnica.

Para finalizar, se puede concluir que el andamiaje y trama sobre *la reflexividad, la autorreflexión y la resignificación* son oportunidades esenciales para comprender y asumir el trabajo sociocultural que se desarrolla en las interacciones cotidianas dentro y fuera del aula, puesto que, son herramientas que permiten comprender la complejidad de la práctica educativa y promover la transformación de la realidad contextual de las comunidades. El trabajo de acompañamiento situado y formación docente a etnoeducadores en formación colombianos es una tarea compleja que requiere de los procesos individuales y colectivos sobre la reflexividad, la autorreflexión y resignificación de los participantes, desde sus contextos cercanos, donde desarrollan su ejercicio docente, convirtiéndose en oportunidades

que permiten una mayor comprensión de los contextos específicos y las necesidades individuales y colectivas de los etnoeducadores.

6. Marco contextual del Programa Todos a Aprender

El Programa Todos a Aprender (PTA) es un programa del Ministerio de Educación Nacional (2022) que tiene como objetivo transformar las prácticas pedagógicas de los docentes con el fin de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. El PTA es puesto en práctica por el Ministerio de Educación Nacional en coordinación con las Entidades Territoriales de Educación.

El programa trabaja con docentes focalizados en zonas rurales y urbanas de Colombia. La ruta de formación y acompañamiento que realiza el PTA a los docentes focalizados se divide en tres fases:

Fase 1: Formación virtual y presencial.

Fase 2: Acompañamiento a la implementación de las estrategias pedagógicas en el aula.

Fase 3: Consolidación, reflexión y sostenibilidad.

El PTA trabaja en cascada para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Los docentes focalizados son capacitados para que puedan replicar lo aprendido con sus colegas y así lograr una mayor cobertura.

El PTA¹⁰ forma y acompaña anualmente a más de 90.000 docentes de algo más de 14.500 sedes de 4.500 establecimientos educativos focalizados en 805 municipios de 88 ETC; el 74 % de estas sedes están ubicadas en zonas rurales. Del total de sedes acompañadas, 4.992 están ubicadas en 166 municipios del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Además, entrega, también de manera anual, alrededor de 7 millones de guías para los docentes y libros de texto para los estudiantes. La puesta en marcha de las rutas de formación y acompañamiento del Programa requiere no solo de talento humano calificado, sino también de una planeación, de una organización académica y logística y de partidas presupuestales que permitan cumplir sus objetivos. Esta organización académica, operativa y financiera se describe en circulares académicas y administrativas que el Programa emite a lo largo de cada año y que son distribuidas a todos los actores participantes en la ejecución de las rutas: secretarías de educación, directivos docentes, docentes, tutores, coordinadores de zona y formadores (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

¹⁰ Nota técnica del PTA año 2022, Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia): nota técnica. ISBN: 978-958-785-351-3

En la Tabla 5, se presentan los indicadores del Plan Nacional de desarrollo y las cifras que aportó el Programa Todos a Aprender, desde la apuesta de política de calidad educativa.

Tabla 5. Relación de indicadores del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 y del Plan de Acción Institucional (PAI) y sus respectivas metas anuales¹¹

Nombre del indicador	Metas para el cuatrienio			
	2019	2020	2021	2022
Número de docentes acompañados con el Programa Todos a Aprender ¹²	73,000	84,100	92,000	112,500
Número de maestros y maestras de preescolar grado transición que reciben formación y acompañamiento situado a través del Programa Todos a aprender ^{**13}	5,000	10,000	10,157	10,200*
Etnoeducadores, negros, afrocolombianos, raizales y palanqueros formados en el marco del Programa Todos a Aprender ^{***14}	-	3,000	3,000	3,000

¹¹ El tipo de acumulación de esta meta es de capacidad; esto significa que “mide el avance acumulado a una fecha determinada, pero destaca el esfuerzo de las entidades por aumentar sus resultados respecto a la línea base. En consecuencia, centra su atención en la medición del avance entre el punto de partida (línea base) y el punto esperado de llegada” (DNP, 2018, p. 25). Esta meta es de corte acumulativo; para determinar el avance en el logro de la meta anual se toman los docentes nuevos acompañados por el PTA en los ciclos de formación y acompañamiento de cada vigencia.

¹² El tipo de acumulación de esta meta es de capacidad; esto significa que “mide el avance acumulado a una fecha determinada, pero destaca el esfuerzo de las entidades por aumentar sus resultados respecto a la línea base. En consecuencia, centra su atención en la medición del avance entre el punto de partida (línea base) y el punto esperado de llegada” (DNP, 2018, p. 25). Esta meta es de corte acumulativo; para determinar el avance en el logro de la meta anual se toman los docentes nuevos acompañados por el PTA en los ciclos de formación y acompañamiento de cada vigencia.

¹³ Esta meta fue ajustada en septiembre de 2021 dado que el total de docentes del nivel de preescolar, particularmente del grado transición, que forman parte de los establecimientos educativos acompañados focalizados por el Programa es de algo más de 10.400.

¹⁴ Esta meta es de carácter acumulado; esto significa que “el indicador se medirá cada año de manera individual,

Número de establecimientos educativos acompañados por el Programa Todos a Aprender	4,500	4,500	4,500	4,500
Sedes dotadas con materiales pedagógicos entregados por el Programa Todos a Aprender	-	14,476	14,490	13,472
Número de directivos docentes formados en liderazgo pedagógico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes particularmente en la educación inicial y básica primaria	-	272	300	300

Fuente: tomada de la Nota Técnica Programa Todos a Aprender realizado por el Ministerio de Educación Nacional (2022).

Estos docentes reciben formación y acompañamiento a través de una ruta de formación y acompañamiento diseñada para mejorar sus prácticas docentes, la cual, está compuesta por tres fases: Formación, Acompañamiento y Análisis. En la primera fase, los docentes se forman para mejorar sus prácticas pedagógicas. En la segunda fase, se les acompaña para que apliquen lo aprendido en la formación en el aula. En la tercera fase, se les ofrece un análisis de los resultados alcanzados por los estudiantes.

Se presume que el Programa Todos a Aprender en Colombia está ayudando a mejorar la educación media en Colombia, contribuyendo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas, especialmente el ODS número 4, que habla sobre Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

pero al finalizar el periodo de gobierno se sumarán las intervenciones de todos los años” (DNP, 2018, p. 24).
Fuente: MEN (2020b).

El objetivo del Programa Todos a Aprender es: “Contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de educación inicial y básica primaria, mediante procesos de formación y acompañamiento situados, para promover desde una mirada territorial y de diversidad, el desarrollo y aprendizaje de los niños, y su tránsito efectivo hacia la siguiente fase de su trayectoria educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

La organización es en cascada, donde los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, son profesionales especializados, con títulos de maestría y doctorado en educación, quienes son denominados formadores, realizan procesos de formación y acompañamiento situado a 4.500 establecimientos educativos, que a su vez, cuentan con el nombramiento de un docente tutor, que es maestro de base, con especialidad en lenguaje, matemáticas y educación inicial, preferentemente, también han ingresado maestros con otras áreas de formación, sin repercusiones o dificultades, solo que cuentan con las bases necesarias para liderar los procesos de formación de la ruta específica para las áreas fundamentales.

6.1. Datos cuantitativos del PTA¹⁵

Vale la pena resaltar los siguientes logros cuantitativos del Programa Todos a Aprender en el periodo de vigencia del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 según el Ministerio de Educación Nacional (2022):

1. Ha formado y acompañado anualmente a un promedio de 89.000 docentes; se destaca que en 2021 la cantidad de docentes acompañados llegó a 102.569.
2. Ha formado y acompañado a 9.467 docentes del grado de transición en 2019; en 2020 lo hizo con 8.957 y en 2021, con 10.071.
3. Formó y acompañó a 3.169 docentes que se identifican como etnoeducadores negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros en 2020. En 2021, esta cifra fue de 2.445.
4. Formó y acompañó a 272 directivos docentes en liderazgo pedagógico entre 2020 y 2021. En el segundo semestre de 2021 inició la formación de la segunda cohorte, con 311 directivos participantes de igual número de establecimientos educativos ubicados en 18 ETC que culminaron el ciclo 2, “Ser directivo líder”.

¹⁵ Tomados de la nota técnica 2022

5. Acompañó a 4.190 establecimientos educativos en 2018; 4.112 en 2019; 4.418 en 2020 y 4.103 en 2021.
6. Ha entregado un total de 29.766.337 textos para estudiantes y guías para docentes pertenecientes a las sedes educativas focalizadas
9. Ha beneficiado con la entrega de libros de texto a 1.454.995 estudiantes en 2018; 1.946.540 en 2019; 1.873.633 en 2020 y a 1.705.989 en 2021. Ha contado con el apoyo de las siguientes cantidades de tutores nombrados por las secretarías de educación que participan en el Programa para llevar a cabo el acompañamiento a los docentes de las sedes educativas focalizadas: 4.138 (2018), 3.916 (2019) y 4.347 (2020). En 2021, la cifra de tutores ascendió a 4.378.
10. Está presente en los 32 departamentos del país.
11. Está en más del 70 % de los 1.103 municipios y en diez de las 18 áreas no municipalizadas del país, esto es, 889 (2018), 889 (2019), 798 (2020) y 805 (2021).
12. La mayoría de las sedes educativas acompañadas por el PTA están ubicadas en zonas rurales; en 2021 esta proporción correspondió a 74%.
13. Como parte de la gestión adelantada con las ETC, en 2020 se realizaron 1.066 asistencias a 85 secretarías de educación, que representan 97% del total de ETC en las que el Programa tiene presencia. Por su parte, en 2021 se realizaron 1.033 asistencias técnicas a 82 de las 87 secretarías de educación que participan en el PTA.
14. En 2020 acompañó a establecimientos educativos de 164 municipios de los 170 que están incluidos en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial; en 2021 esa cantidad ascendió a 166.
15. 89.000 docentes, en promedio, formados y acompañados anualmente por el Programa Todos a Aprender.

6.2. Metas para el 2023¹⁶

El Programa Todos a Aprender (PTA) ha sido la estrategia de formación situada más importante del país por más de diez años, avalada por organismos internacionales y gobiernos nacionales, para pensar y promover acciones dirigidas a promover la transformación de la

¹⁶ Información tomada del documento orientador del Programa Todos a Aprender (abril 2023)

práctica pedagógica, a través de la formación continua de docentes desde la perspectiva de “maestros que forman maestros”, específicamente en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, y que en años recientes ha incluido la educación inicial y el apoyo socioafectivo de los estudiantes, con el fin de contribuir a sus aprendizajes, a la formación integral y a su bienestar emocional.

En el PTA se conjugan prioridades de la política educativa nacional en diversos gobiernos, intereses de organismos de cooperación, y posibilidades de apoyar los territorios, en la búsqueda de alternativas para brindar una educación de calidad (Plan Decenal de Educación 2016-2026; Plan Nacional de Desarrollo [PND], 2010-2014; 2014- 2018; 2018-2022; Bases para el Plan de Desarrollo [PND], 2022-2026).

En las bases para el PND 2022-2026¹⁷ Se contempla el PTA como una estrategia que contribuye a la formación y el desarrollo profesional docente y al fortalecimiento pedagógico, curricular y de ambientes de aprendizaje colaborativos. También tiene el propósito de dinamizar recorridos pedagógicos en clave de expediciones que propicien la movilización de comunidades educativas, con el fin de avanzar en la formación integral y la educación de calidad (Congreso de Colombia, 2023, pp. 88-89). Adicionalmente, el PTA tiene el propósito de contribuir a la Agenda Educación 2030 desde el Objetivo de Desarrollo sostenible N°4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU [Organización de las Naciones Unidas], 2015).

6.3. Contexto del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

La propuesta de formación continua del PTA ha tenido incidencia en el desarrollo curricular de los establecimientos educativos (EE) vinculados, a partir del acompañamiento situado a docentes, para promover la reflexión y la acción en torno a sus prácticas pedagógicas de aula y por esta vía contribuir con el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2022). En este contexto, el PTA, durante y después de la pandemia ocasionada por el COVID 19, ha seguido fortaleciéndose para orientar con mayor incidencia y pertinencia el proceso de formación continua y

¹⁷ Documento técnico anexo al Plan Nacional de Desarrollo (PND)

acompañamiento, de esta manera afianzar el programa vinculándolo con una visión integral de la escuela; consecuentemente asumiendo un compromiso con las trayectorias educativas dispuestas para la formación de niñas, niños y adolescentes.

Con base en lo anterior, la propuesta de formación continua y acompañamiento situado para la presente vigencia se plantea desde una estructura modular que consolida y afianza la experiencia previa, teniendo como referentes líneas de reflexión – acción y dos pilares con los que se pretende promover la transformación de las prácticas pedagógicas y el sentido por el Ser Maestro, para contribuir al propósito de país de contar con currículos para la justicia social y la paz.

La propuesta pedagógica del Programa Todos a Aprender - PTA 2023-2024 por el Ministerio de Educación Nacional (2022) se construye con base en el desafío que se plantea al PTA en el Plan de Desarrollo 2022-2026: *Colombia potencia mundial de la vida*. En este, el programa se proyecta para contribuir con la formación continua y el desarrollo de la profesión docente, el fortalecimiento pedagógico, curricular y de ambientes de aprendizaje, la dinamización de expediciones pedagógicas que movilicen a las comunidades educativas, con el fin de avanzar en la formación integral, la educación de calidad y la integración con actores regionales y locales que le aporten a este propósito.

Con base en toda la información recabada, diversos de estos supuestos fueron puestos a consideración en esta investigación con la particular experiencia de etnoeducadores cuyas prácticas docentes van más allá de los criterios oficiales de calidad, con el fin de problematizarlos críticamente desde una perspectiva alternativa de calidad etnoeducativa, que comprenda la necesidad del contexto y la realidad que viven, tanto estudiantes, como docentes, directivos docentes y autoridades indígenas en cada Centro Etnoeducativo.

Si la educación intercultural en Colombia es una propuesta educativa que busca construir una cultura de respeto, tolerancia y aceptación de la diferencia (Castro y Pardo, 2021), entonces se requiere una propuesta que pretenda contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva, respetuosa y participativa, en la que los diferentes grupos étnicos puedan expresar sus identidades sin temor a ser excluidos o discriminados.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), la educación intercultural busca promover entre los jóvenes, la construcción de una sociedad más inclusiva que respete la diversidad socioeconómica y cultural de la población colombiana. Es una propuesta de

educación centrada en la enseñanza de contenidos que destacan la diversidad cultural colombiana, así como en la adopción de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para la convivencia intercultural.

Por otro lado, la educación intercultural también busca promover el respeto por los derechos humanos, la igualdad de género, el respeto por la diversidad de opiniones y la construcción de una cultura de paz. En este sentido, la Constitución Política de Colombia (1991) establece que es deber del Estado promover la igualdad y el respeto a la diversidad cultural.

Es decir que, la educación intercultural en Colombia es una propuesta educativa que busca construir una cultura de respeto, tolerancia y aceptación de la diversidad de la población colombiana. Esta propuesta se centra en la enseñanza de contenidos que destacan la diversidad cultural colombiana, así como en la adopción de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para la convivencia intercultural.

El acercamiento entre culturas y el intercambio de conocimientos, valores y prácticas son elementos claves en el desarrollo de la sociedad colombiana. La educación intercultural tiene el objetivo de proporcionar un entorno en el que se respeten y se valoren las culturas, por ello, en Colombia se han implementado una serie de normas que regulan y garantizan el derecho a la educación intercultural.

La Constitución Política de Colombia (1991), señala que “todas las personas tienen el derecho a conocer, preservar y enriquecer su cultura”, siendo así, la norma en la cual se establece que la educación debe ser intercultural, con el fin de garantizar el respeto a los valores y las prácticas de las diferentes culturas.

Además, la Ley 115 de 1994, ley General de Educación, establece que “la educación intercultural debe ser uno de los principales objetivos de la educación en Colombia”, por lo cual, prevé una educación que permita a los estudiantes adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para comprender y respetar las diferentes culturas.

Por último, el Decreto 1345 de 2023 [con fuerza de ley], regula la educación intercultural en Colombia, donde señala que la educación intercultural debe estar basada en el respeto y la valoración de las culturas, así como en la igualdad y el reconocimiento de los derechos humanos.

Para concluir, el respeto y la valoración de las diferentes culturas es una prioridad para el Gobierno de Colombia. Con el fin de garantizar el correcto desarrollo de la educación intercultural en el país se han implementado una serie de normas y leyes, las cuales buscan garantizar el derecho de todos los colombianos a conocer, preservar y enriquecer su cultura.

6.3.1 Marco contextual en clave de políticas educativas en Colombia

En Colombia, el impulso por mejorar la calidad educativa ha estado en el centro de las reformas y políticas públicas desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), con una fuerte orientación hacia estándares de desempeño, competencias básicas y sistemas de evaluación como el ICFES y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Sin embargo, estas políticas han tendido a aplicar modelos homogéneos que no siempre responden a la diversidad cultural, lingüística y territorial del país. A pesar de las intenciones de equidad y mejora, en contextos indígenas estas políticas suelen generar tensiones entre los estándares nacionales y las prácticas pedagógicas situadas, pues no consideran suficientemente las dinámicas comunitarias, las lenguas maternas ni los saberes ancestrales como ejes de calidad educativa (Gómez, 2018; Rojas Curieux & Montenegro, 2020). Desde mi perspectiva investigativa, esto impone un reto mayor al acompañamiento situado, que debe operar en la frontera entre lo prescrito por la política y lo legítimo para las comunidades educativas.

Por otra parte, Colombia ha tenido avances significativos en materia de etnoeducación y educación propia, reconocidas oficialmente desde la Constitución Política de 1991 y desarrolladas en políticas como el Decreto 804 de 1995 y los Lineamientos de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010). Estas iniciativas buscan garantizar el derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente, que respete su identidad cultural y lingüística. Sin embargo, su implementación ha sido desigual y muchas veces subordinada a enfoques de corte técnico que no logran dialogar con la cosmovisión indígena. En el caso particular de la comunidad Wayuu, donde se sitúa esta investigación, he podido constatar que los procesos de formación docente y acompañamiento no siempre logran articularse con los planes de vida comunitarios ni con el deseo colectivo de fortalecer la lengua y la espiritualidad Wayuu en la escuela. Esta contradicción plantea una tensión glotopolítica: ¿cómo hacer que la etnoeducación no sea solo una etiqueta institucional sino una práctica viva de transformación desde el aula?

6.3.2 Extensión del contexto hacia Latinoamérica: contrastes y aprendizajes

Ampliar la mirada hacia otras experiencias latinoamericanas permite evidenciar que los desafíos y apuestas de la etnoeducación no son exclusivos del contexto colombiano. En Chile, por ejemplo, la política de Educación Intercultural Bilingüe ha buscado responder a las demandas del pueblo mapuche, sin embargo, estudios como los de Carrasco y Crocco (2015) muestran que muchas veces esta se reduce a estrategias superficiales, con escasa participación indígena en la toma de decisiones educativas. A pesar de ello, han emergido propuestas potentes desde las propias comunidades, como las “escuelas Mapuche” y los proyectos educativos comunitarios, que plantean una educación anclada en la tierra, la lengua mapudungun y la recuperación de la espiritualidad ancestral. Desde mi enfoque fenomenográfico, estas experiencias enriquecen la reflexión sobre el acompañamiento situado, mostrando que la mejora educativa no puede desligarse del arraigo cultural y territorial de los sujetos.

En México, la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEI) ha impulsado programas para fortalecer la formación docente indígena, reconociendo la diversidad lingüística del país. No obstante, como advierte Dietz (2009), muchos de estos esfuerzos enfrentan una lógica vertical desde el Estado, que limita la autonomía de los pueblos en la construcción de su educación. Este contraste pone en evidencia la importancia de diseñar políticas co-construidas desde abajo, en diálogo con los actores locales, lo cual es una constante en los hallazgos de mi investigación: los tutores del acompañamiento situado deben convertirse en mediadores interculturales y no en meros transmisores de metodologías “eficaces”. La fenomenografía, al centrarse en las experiencias vividas, permite revelar estas tensiones y aprendizajes que de otra manera quedarían invisibilizados.

En Bolivia, la implementación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley 070 de 2010) ha sido un referente regional por su apuesta por una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Esta política reconoce el derecho de los pueblos indígenas originarios a una educación que parta de sus propias cosmovisiones, lo que ha derivado en la creación de instituciones de formación docente indígena y currículos regionalizados. Sin embargo, estudios como los de López y Küper (2014) señalan que, aunque el marco legal es robusto, su implementación ha sido fragmentaria y no siempre ha contado con los recursos adecuados. Desde mi rol como investigadora educativa, estas experiencias me permiten contrastar los

límites y posibilidades del acompañamiento situado en Colombia, destacando que más allá del diseño de políticas progresistas, lo esencial es cómo se vivencian, se apropian y se transforman en las interacciones cotidianas del aula.

En el contexto peruano, las políticas educativas sobre formación docente han buscado fortalecer el rol del maestro como agente clave en la mejora de los aprendizajes, promoviendo estrategias como la formación continua, la evaluación del desempeño y el acompañamiento pedagógico. A partir de la implementación de la Ley de Reforma Magisterial (Ley N.º 29944), el país ha impulsado procesos de profesionalización docente que incluyen programas de inducción, capacitación en servicio y acompañamiento situado, especialmente en zonas rurales y de alta vulnerabilidad. Estas políticas reconocen la importancia de contextualizar la formación docente, respondiendo a las características culturales, lingüísticas y geográficas del territorio, lo cual resulta fundamental para garantizar una educación pertinente y de calidad. En este marco, el acompañamiento situado se ha consolidado como una estrategia clave para fortalecer las prácticas pedagógicas en el aula, promover la reflexión crítica y articular el saber académico con las experiencias locales.

El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA), implementado en Perú desde 2008, ha sido una iniciativa clave en las políticas educativas orientadas a la formación docente en servicio. Su componente central, el acompañamiento pedagógico, busca mejorar las prácticas de enseñanza mediante visitas periódicas al aula, asesoramiento técnico, observación y talleres de actualización. Esta estrategia se ha focalizado en docentes de primer y segundo grado de educación primaria, especialmente en áreas rurales y de alta vulnerabilidad, con el objetivo de elevar los niveles de aprendizaje en Comunicación y Matemática. A pesar de su alcance limitado, llegando aproximadamente al 20-25% de las escuelas a nivel nacional, el PELA ha representado un esfuerzo significativo por contextualizar la formación docente, adaptándola a las realidades culturales, lingüísticas y geográficas del país. Sin embargo, evaluaciones han señalado desafíos en su implementación, como la necesidad de fortalecer la articulación entre el acompañamiento pedagógico y los programas de formación docente, así como mejorar los mecanismos de seguimiento y retroalimentación para garantizar un impacto sostenido en la calidad educativa

6.3.3 Contexto etnoeducación en Colombia

Colombia es un país profundamente diverso en términos étnicos, lingüísticos, culturales y geográficos. Esta riqueza ha sido reconocida parcialmente en la legislación nacional, particularmente a partir de la Constitución Política de 1991, que declaró al país como pluriétnico y multicultural, y abrió camino a políticas públicas que buscan garantizar el derecho a una educación pertinente y equitativa para todos los sectores de la población. En este marco, surgieron políticas como la etnoeducación, destinada a los pueblos indígenas (Decreto 804 de 1995), y la educación propia afrocolombiana, aún en proceso de consolidación, que buscan responder a las necesidades formativas de comunidades históricamente marginadas, no solo desde lo curricular, sino también desde la gestión institucional y el reconocimiento del territorio como eje pedagógico.

Sin embargo, aunque estas políticas representan avances significativos en el reconocimiento legal y simbólico de los derechos educativos de los pueblos minorizados, su implementación ha estado marcada por múltiples tensiones y desafíos. Las brechas en acceso, calidad, permanencia y pertinencia educativa persisten, especialmente en territorios rurales, dispersos o con presencia de conflicto armado, donde las condiciones materiales, el déficit de infraestructura y la baja formación docente limitan el alcance real de dichas políticas (MEN, 2021). A ello se suma la desconexión entre las instituciones formadoras de maestros y las realidades culturales y lingüísticas de los territorios, lo que reduce el impacto de la política pública en la mejora de los aprendizajes y en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Frente a este panorama, resulta necesario avanzar hacia un enfoque de política educativa más integral y transformador, que supere la lógica compensatoria y reconozca la agencia de los pueblos étnicos como actores educativos y políticos. Iniciativas como los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), la consolidación de sistemas propios de evaluación y la formación de etnoeducadores desde procesos de educación superior pertinentes, son apuestas fundamentales para fortalecer el derecho a la educación con identidad. Además, el acompañamiento pedagógico situado, como estrategia de desarrollo profesional docente, se perfila como una herramienta clave para materializar los principios de la etnoeducación en el aula, pues permite articular el saber pedagógico con el conocimiento propio, en clave de justicia social, reparación histórica y construcción de paz territorial (UNESCO, 2020).

6.3.4. Etnoeducación: Revisión de políticas públicas en etnoeducación: leyes, programas e implementación

La etnoeducación en Colombia tiene un fundamento jurídico robusto que reconoce el carácter pluricultural y multilingüe del país. Desde la Constitución Política de 1991, en sus artículos 7, 10 y 70, se establece el deber del Estado de proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación, lo cual se materializa en políticas como el Decreto 1860 de 1994 y, de manera específica, el Decreto 804 de 1995. Este último establece los lineamientos para la prestación del servicio educativo en comunidades indígenas, reconociendo su derecho a una educación propia, pertinente y coherente con sus saberes, lenguas, cosmovisiones y formas organizativas. De forma complementaria, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) incluye un capítulo especial sobre etnoeducación (Título III, Capítulo 3), en el que se otorga autonomía a los pueblos indígenas para diseñar y desarrollar sus propios Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).

En la práctica, el Ministerio de Educación Nacional ha promovido una serie de programas para implementar estos marcos normativos. Entre ellos destacan los Lineamientos Pedagógicos para Etnoeducación (MEN, 2010), los Programas de Formación Docente con enfoque diferencial, y más recientemente la estrategia “Educación Propia e Intercultural” en el marco del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. A pesar de estos avances formales, los procesos de implementación han enfrentado múltiples desafíos, especialmente en lo relacionado con la financiación, la formación inicial y continua de los etnoeducadores, la participación efectiva de las comunidades en la toma de decisiones educativas, y la desarticulación entre los niveles nacional, regional y local. Mi experiencia en el acompañamiento situado con etnoeducadores en formación permite evidenciar una tensión constante entre el discurso oficial de reconocimiento y los dispositivos técnicos y evaluativos que siguen reproduciendo lógicas homogenizantes, centradas en estándares externos y en un currículo ajeno al territorio.

Desde una mirada fenomenográfica, centrada en las experiencias vividas por los sujetos educativos, emergen voces que denuncian la superficialidad de algunos programas institucionales, al tiempo que reafirman la necesidad de procesos educativos diseñados desde los propios pueblos, con sus lenguas, historias y espiritualidades. En este sentido, la educación propia no puede entenderse únicamente como una categoría administrativa dentro del sistema

educativo oficial, sino como una apuesta epistemológica y política que interpela las estructuras tradicionales de poder del saber pedagógico. Así, los PEC y los sistemas educativos indígenas no son solo expresiones culturales, sino formas de resistencia, reorganización y sanación comunitaria. Reconocer esto requiere una transformación profunda del acompañamiento pedagógico, que no solo brinde soporte didáctico, sino que también promueva diálogos horizontales, interculturales y éticamente cuidadosos con los territorios.

6.3.4 Los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y su traducción en la práctica docente

Los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) han sido concebidos como una herramienta fundamental para la construcción de una educación propia en los pueblos indígenas de Colombia. Están definidos en el Decreto 1860 de 1994 y reglamentados con mayor detalle en el Decreto 804 de 1995 como expresiones del derecho de las comunidades a desarrollar modelos educativos acordes con sus saberes, lenguas, prácticas culturales y formas de organización social. A diferencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que responde a lógicas técnico-administrativas del sistema educativo convencional, el PEC tiene un carácter político-pedagógico que articula la educación con el proyecto de vida colectivo de los pueblos y comunidades.

En la práctica, sin embargo, los PEC enfrentan múltiples desafíos. La falta de formación específica de los docentes sobre su diseño, implementación y seguimiento; la escasa articulación entre las instituciones educativas y las autoridades tradicionales; así como la presión por cumplir con estándares del currículo oficial, limitan el potencial transformador del PEC. En muchas escuelas, los PEC terminan siendo adaptaciones del PEI, sin incorporar de manera significativa la lengua propia, la oralidad, la memoria histórica o los calendarios productivos y rituales del territorio. Esta situación ha sido documentada por diversas investigaciones que señalan cómo la burocratización y la falta de autonomía real impiden que los PEC cumplan su función como herramientas para la autonomía educativa y cultural (Chaves & Rodríguez, 2017; Castillo, 2022).

Desde esta perspectiva, el acompañamiento situado cobra relevancia como una estrategia que puede contribuir a reactivar el sentido pedagógico y político de los PEC. Cuando el acompañamiento se da desde el respeto, el diálogo intercultural y la reflexión conjunta sobre las prácticas docentes, se generan condiciones para que las maestras etnoeducadoras reconozcan el PEC no como una obligación técnica, sino como una herramienta viva,

construida con la comunidad, que orienta el currículo y las metodologías desde la territorialidad. El acompañamiento también permite visibilizar tensiones entre lo normativo y lo situado, y promueve procesos de resignificación del rol docente como mediador cultural y agente de transformación social. Así, el análisis de los PEC en el marco de esta investigación no solo revela los límites institucionales de la política, sino que abre la posibilidad de comprender cómo las maestras etnoeducadoras re-crean la escuela como espacio de afirmación cultural, política y espiritual.

6.3.5. Formación docente en clave intercultural

La formación docente en clave intercultural surge como una respuesta a los desafíos que impone la creciente diversidad cultural en los contextos educativos. En particular, se destaca como un elemento esencial para la transformación de los sistemas educativos, que históricamente han excluido o subordinado las lenguas, saberes y prácticas culturales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos minorizados. Este enfoque no solo implica la adquisición de conocimientos sobre otras culturas, sino también la construcción de una conciencia crítica frente a los procesos históricos de colonización, discriminación y marginalización de estas comunidades en el ámbito escolar (Gimeno, 2009; García, 2012).

La formación intercultural va más allá de un simple adiestramiento en competencias culturales, y se orienta hacia la transformación de la práctica pedagógica en la cual se reconozcan las identidades plurales de los estudiantes, se valore el conocimiento indígena y se promuevan procesos de respeto mutuo, intercambio y diálogo intercultural. En este sentido, se requiere una formación que desafíe las representaciones estereotipadas sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes, e impulse una pedagogía inclusiva que valore las diferentes epistemologías, lenguas y cosmovisiones. La interculturalidad en la formación docente debe ser entendida como un proceso dinámico que favorezca el encuentro de saberes, la visibilización de las desigualdades estructurales y la creación de un ambiente educativo que fomente la convivencia y la cooperación (Barros, 2016).

En los contextos indígenas, la formación docente intercultural implica un compromiso con la educación propia, que se entiende como la posibilidad de enseñar y aprender desde las perspectivas del pueblo y con un respeto profundo por su historia y cosmovisión. La educación intercultural no debe ser vista como una simple adaptación de los contenidos curriculares a las culturas locales, sino como un proceso de co-construcción del conocimiento que parte de los

saberes de los estudiantes, sus lenguas y sus experiencias de vida. Este enfoque está vinculado con la teoría de la justicia epistémica, que reivindica el derecho de los pueblos indígenas y afrodescendientes a que sus conocimientos sean reconocidos y valorados en los sistemas educativos (Fraser, 2003). Es necesario que los formadores de docentes, así como los mismos maestros en ejercicio, se conviertan en agentes de cambio que promuevan la integración de los saberes indígenas en las aulas y favorezcan la creación de modelos educativos que respondan a las necesidades específicas de cada comunidad.

La formación docente intercultural también debe centrarse en el desarrollo de competencias profesionales para trabajar en contextos diversos y pluriculturales. Esto incluye la adquisición de habilidades para implementar prácticas pedagógicas que favorezcan la participación activa de los estudiantes, el uso de lenguas indígenas en la enseñanza, y la promoción de un currículo flexible que permita adaptarse a las particularidades culturales del entorno. La interculturalidad crítica no debe limitarse a la integración de contenidos sobre la diversidad cultural en las asignaturas, sino que debe ser transversal a todas las áreas de formación docente, incluyendo la ética profesional, la reflexión sobre el racismo y la discriminación estructural, y la capacidad de generar espacios educativos democráticos y horizontales.

6.4. Contexto actual desde la coyuntura política por el cambio de gobierno y la política pública educativa que enmarca al PTA sobre calidad educativa

El Programa Todos a Aprender se ha implementado desde el año 2011 y en la actualidad ha sido prorrogado para su continuidad. Sin embargo, se presentan algunos cambios sustanciales que se prevén y que podrían ser punto de análisis para esta investigación.

Todo empieza por garantizar el derecho a una formación integral, humanista, incluyente, antirracista e intercultural desde la educación inicial hasta la postmedia a través de estrategias de acceso y permanencia. La ministra de Educación manifiesta que: "Queremos una infancia feliz y protegida, y una educación que les permita a nuestros jóvenes acceder a oportunidades para vivir con dignidad. Esas son las garantías que debemos ofrecerle a la ciudadanía desde el sector educativo para generar las transformaciones sociales y culturales que requiere el país", refiere la ministra de educación

Aurora Vergara Figueroa (como se citó en Comisión Primera Constitucional - Cámara de Representantes, 2023).

Según el comunicado emitido por el Ministerio de Educación Nacional, la gestión estará enfocada en garantizar la formación integral desde la primera infancia, así como la resignificación de la jornada escolar y la implementación de la estrategia CRESE (ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para el cambio climático).

De igual manera, será fundamental la dignificación y el bienestar para los docentes, el aumento de cobertura desde preescolar hasta educación superior, la implementación del nuevo Plan de Espacios Educativos como centro de la vida comunitaria y la paz, la ampliación progresiva de la política de gratuidad para la educación superior pública y el aumento de recursos para el sector a través de las reformas al Sistema General de Participaciones y a la Ley 30 de 1992.

El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 por el Congreso de Colombia (2022) en materia educativa en Colombia se enfoca en siete líneas estratégicas:

1. Aumento de la Cobertura de Educación Inicial: Se busca universalizar la atención integral, priorizando comunidades rurales y áreas afectadas por la violencia, con el objetivo de pasar de 1.9 millones a 2.7 millones de niños de 0 a 5 años atendidos.
2. Resignificación de la Jornada Escolar: Se propone dar un nuevo sentido a la jornada escolar para la formación integral y la educación CRESE (ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para el cambio climático). También se implementará una estrategia de multicampus regionales en la educación media.
3. Crecimiento de Recursos para la Educación: Se busca aumentar los recursos del Sistema General de Participaciones y otras fuentes para garantizar una educación oficial de calidad. Se trabajará en una propuesta legislativa para reformar el Sistema General de Participaciones y se fortalecerá el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad.
4. Dignificación y Bienestar para Docentes: Se pretende fortalecer la institucionalidad pública para proteger los derechos laborales de los docentes, mejorando las condiciones de las Escuelas Normales Superiores. Se propone consensuar temas como el ingreso al magisterio, formación profesional, evaluación y bienestar docente.

5. Gratuidad en la Educación Superior Pública: Se avanza gradualmente hacia la gratuidad de la matrícula en instituciones de educación superior públicas, con énfasis en el acceso y permanencia de estudiantes vulnerables.
6. Fortalecimiento de Instituciones de Educación Superior Públicas: Se propone reformar la Ley 30 de 1992 para garantizar el derecho a la educación superior y fortalecer las instituciones públicas.
7. Nuevo Plan de Espacios Educativos: Se busca transformar los espacios educativos en centros de vida comunitaria y paz, reduciendo brechas históricas en el acceso a la educación. El plan se enfoca en la infraestructura física y tecnológica, especialmente en zonas rurales, con un enfoque ambiental y territorial.

Es así como Colombia atraviesa un momento histórico con la propuesta sobre la ley estatutaria de educación. La ley estatutaria tiene como objetivo regular la educación como un derecho fundamental en todos los niveles con el propósito de impulsar la calidad y pertinencia, y fomentar la inclusión para cerrar brechas.

Esta propuesta busca extender el reconocimiento del derecho fundamental en la educación desde la primera infancia (a partir de los 0 años) garantizando el acceso a prejardín, jardín y transición a partir de los 3 años. La ministra Aurora Vergara refiere que "la ley estatutaria nos insta a llegar a consensos como nación sobre la forma en que educaremos a las futuras generaciones. La inversión más valiosa que podemos realizar como sociedad es en la educación inicial, y necesitamos un marco normativo que lo fortalezca" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2023).

La ministra resaltó la importancia de avanzar hacia un sistema educativo integral, subrayando que la ley estatutaria se ha desarrollado de manera participativa. Enfatizó la necesidad de promover un diálogo inclusivo para construir consensos y abordar las inequidades educativas, con el objetivo de establecer un sistema educativo integral que promueva la justicia social. Además, aclaró que el proyecto de ley no busca debilitar lo privado, sino fortalecer el florecimiento humano al integrar a sectores históricamente marginados, como comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes, Rrom y personas privadas de la libertad. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2023).

Para lograr este objetivo, se ha actualizado el alcance y ruta de trabajo del programa Todos a aprender, denominado de ahora en adelante: "Programa de tutorías para el

aprendizaje y la formación integral PTA/FI 3.0: estrategia de formación, acompañamiento y formación integral en los establecimientos educativos oficiales en Colombia (Directiva Ministerial 003 de 2023 [Ministerio de Educación Nacional], 2023).

El PTA/FI 3.0 tiene como propósito aumentar y desarrollar las oportunidades de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), por medio de una transformación curricular y de un fortalecimiento pedagógico que incorpore el arte, la cultura, el deporte, la actividad física, la ciencia, el pensamiento histórico, la tecnología, la innovación y la estrategia de educación CRESE (educación ciudadana para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático) en las prácticas pedagógicas a través de los centros de interés" (Directiva Ministerial 003 de 2023).

El cambio sustancial en el actual PTA será el siguiente. Centro de Interés: espacio enfocado en un tema o área de interés particular que se desarrolla mediante estrategias pedagógicas centradas en la exploración, la investigación y la curiosidad con el fin de lograr una integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y necesidades identificadas con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para así enriquecer los ambientes de aprendizaje (Directiva Ministerial 003 de 2023, p.4), es decir, el PTA ahora no solo trabajará la ruta de formación y acompañamiento situado a maestros, sino que liderará la consolidación de centros de interés, vinculando a otros actores, entre ellos, a facilitadores y practicantes que llegarán a reforzar el trabajo en aula.

Los roles, la Directiva Ministerial 003 de 2023, los piensan de la siguiente manera:

- Facilitadores: personas vinculadas a entidades públicas, privadas y comunitarias del nivel nacional y territorial encargados de facilitar la formación para cada uno de los centros de interés definidos por los establecimientos educativos.
- Practicantes: estudiantes que en el marco de sus prácticas se vinculan al programa para apoyar su implementación en el establecimiento educativo asignado. (p.4).

“Los perfiles de las/os tutoras/es, las rutas de formación, las sesiones de trabajo y las comunidades de aprendizaje tuvieron una revisión metodológica para lograr una transición apropiada entre el PTA 2.0 y el PTA/FI 3.0, integrado a la Dirección de Calidad del Ministerio de Educación Nacional, funcionando como eje de todas las estrategias de apoyo a la educación básica del gobierno nacional, con mayores recursos para lograr una respuesta apropiada del programa al Plan

Nacional de Desarrollo en lo referente a la formación integral. Para tal fin, se ampliará, prorrogará y modificará la planta temporal de tutores a 7.430 docentes en 2024.” (Directiva Ministerial 003 de 2023, pp..2-3).

Así las cosas, se espera que el cambio al Programa Todos a aprender, permita seguir aportando a la mejora de la calidad educativa y a la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

6.4.1 Avance en el decreto 0481 de 2025 donde se establece el SEIP

(Sistema Educativo Indígena Propio)

La expedición del Decreto 0481 de 2025 marca un hito histórico en el reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos indígenas en Colombia, al establecer el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como una política pública de Estado con carácter vinculante. Esta decisión normativa no solo valida décadas de lucha por parte de las organizaciones indígenas, sino que sienta las bases para una transformación estructural del sistema educativo en clave de autonomía, interculturalidad y justicia epistemológica. En este nuevo marco, la educación deja de ser una herramienta de integración forzada para convertirse en un escenario legítimo de revitalización cultural, espiritual y territorial. En el contexto Wayuu, este decreto fortalece las demandas por una formación docente coherente con sus tramas de aprendizaje ancestrales y su concepción propia del saber, haciendo más urgente repensar el papel del acompañamiento situado como una mediación crítica entre el programa Todos a Aprender y los procesos de educación propia en los territorios.

Desde la perspectiva de esta investigación, centrada en las experiencias de etnoeducadoras en formación, el Decreto 0481 refuerza la necesidad de que el acompañamiento situado trascienda su enfoque técnico-instrumental y se configure como una práctica reflexiva, sensible y articulada con el SEIP. Las tramas de aprendizaje indígenas —entendidas como formas integrales de transmisión del conocimiento, ligadas al cuerpo, al territorio, a la oralidad y a la espiritualidad— exigen procesos de formación que no fragmenten la enseñanza ni impongan estándares ajenos, sino que reconozcan las pedagogías propias. En este sentido, el acompañamiento se convierte en un espacio de diálogo intercultural y de formación mutua, donde tanto tutores como docentes indígenas pueden resignificar sus prácticas desde la escucha y la co-creación. La implementación del

SEIP implica, entonces, una reconfiguración profunda del rol docente y de los programas estatales como el PTA, que deberán ser evaluados a la luz de su capacidad para promover autonomía, fortalecer las epistemologías indígenas y sostener procesos educativos anclados en la realidad territorial.

La promulgación del SEIP como política de Estado mediante el Decreto 0481 de 2025 se inscribe también en una disputa glotopolítica de largo aliento, en la que los pueblos indígenas han reclamado el reconocimiento de sus lenguas y pedagogías como fundamento de su autodeterminación. Desde una perspectiva crítica (Del Valle, 2007; Makoni & Pennycook, 2007), esta normatividad no solo legitima marcos educativos diferenciados, sino que tensiona el orden lingüístico hegemónico, abriendo el campo educativo a nuevas relaciones de poder entre lenguas, saberes y sujetos. En coherencia con los marcos internacionales como el Convenio 169 de la OIT (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), y la Agenda Educativa Indígena de América Latina (UNESCO, 2020), el SEIP responde al derecho de los pueblos a definir y ejercer sus propios sistemas de enseñanza, sustentados en su lengua y cosmovisión. En este contexto, la investigación asume una postura crítica y comprometida: el acompañamiento situado debe transitar hacia una práctica coherente con el derecho a la educación propia y los derechos lingüísticos, lo cual exige superar enfoques compensatorios y asumir una formación docente centrada en la reflexividad, la justicia lingüística (Torres, 2021) y el reconocimiento epistemológico de los pueblos originarios.

7. Propuesta de Metodología de Investigación

La presente propuesta metodológica se enmarca en la investigación educativa con el fin de identificar la incidencia que tiene la formación docente y el acompañamiento situado que realizan los tutores del Programa Todos a Aprender, para reconocer las transformaciones que se pueden identificar en el ejercicio docente de los etnoeducadores que participan en el Programa. El enfoque es cualitativo sobre la fenomenografía, con criterios de selección exploratoria, desde la región de interés, siendo esta La Guajira, en Colombia. Los Sujetos de estudio son escuelas, comunidades, etnoeducadores, tutores y comunidades de aprendizaje, donde se encuentran experiencias significativas e inspiradoras sobre la incidencia del acompañamiento situado.

El marco metodológico de esta investigación educativa sobre la incidencia del acompañamiento situado a etnoeducadores, con enfoque cualitativo y método fenomenográfico, es una herramienta fundamental para dar respuesta a las preguntas: ¿por qué hacer esta investigación?, ¿para qué sirve la formación docente y el acompañamiento situado?, ¿qué incide en el ejercicio docente?, ¿cómo se puede transformar el ejercicio docente de los etnoeducadores en formación universitaria?, ¿quiénes son los actores importantes en el proceso formativo y de acompañamiento situado? y ¿cuándo se puede lograr la reflexión en el ejercicio docente? De esta manera, es un marco importante porque proporciona una base sólida para la realización de la investigación, favoreciendo la obtención de resultados fiables y congruentes.

El marco metodológico contiene los objetivos generales y específicos que se pretendieron alcanzar con la investigación, con base en la revisión de literatura y la construcción del marco teórico, así como los procedimientos y técnicas a utilizar para la recolección y análisis de información, lo cual, es esencial para establecer una metodología adecuada que permitió abordar el tema de estudio.

El estudio se realizó en dos fases, una exploratoria, donde se seleccionaron experiencias significativas referidas por formadores y tutores que identifican casos especiales donde se ha recibido formación y acompañamiento situado y han logrado mejorar su práctica de aula. La segunda fase, fue el trabajo de campo enfocada en el diálogo con los actores del Programa Todos a Aprender y con los que poco se interactúa, entre ellos el etnoeducador que participa en la ruta de formación y acompañamiento situado, como

también en los centros etnoeducativos de la comunidad indígena Wayuu, ubicados en La Guajira colombiana, es así como, se pretendió presentar el panorama general que vive la comunidad que participa en la ruta PTA.

Para esta investigación, es importante comentar que se realizó investigación educativa con enfoque cualitativo fenomenográfico, donde se analizó el contenido construido a partir de entrevistas, acompañamiento situado y observación no participante. Para el acopio de información, se utilizaron técnicas de recolección de datos como cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, también se realizaron visitas al territorio, para tener entrevistas personalizadas y grupales a los diferentes actores, entre ellos al etnoeducador, al directivo docente, a la autoridad tradicional o delegado para los temas educativos propios seleccionados en la muestra intencionada y a la comunidad de aprendizaje; es el grupo de maestros que se reúnen para reflexionar en torno a la realidad de sus estudiantes, respecto al logro de objetivos y aprendizajes por parte de los estudiantes. Las herramientas que se utilizaron en la sistematización de la información son diarios de campo, Atlas TI, entre otros.

Este marco metodológico es clave para el éxito de la investigación educativa sobre la incidencia de la formación docente y el acompañamiento situado a etnoeducadores, con enfoque cualitativo y fenomenológico empírico, ya que, el marco proporcionó la estructura y dirección necesaria para lograr los objetivos de la investigación y promover el desarrollo de una comprensión profunda del tema.

7.1. Tabla Metodológica

En la tabla 6 se presenta una síntesis metodológica que permite situar el acercamiento a las experiencias empíricas.

Tabla 6.

Tabla metodológica

ENFOQUE/ DISE ÑO/ MARCO	METODOLOGIA	MÉTODO	TECNICAS DE ACOPIO	TIPO DE ANALISIS DE DATOS	INSTRUMENTOS DE PROCESAMIENTO, SISTEMATIZA CIÓN Y ANALISIS	INTERPRE TACIÓN
Cualitativo	Cualitativa	Fenomenográfico	Triangula ción de datos		Codificación de datos	Saturación

<p>Primer momento o fase:</p> <p>Exploratorio (de posibilidades para selección de unidades de análisis)</p> <p>Criterios de selección exploratoria:</p> <p>Región de interés. La Guajira Sujetos de estudio (escuelas-comunidades-etnoeducadores-tutores-comunidades de aprendizaje ... de calidad, significativas) Etnoeducadores en educación universitaria Formadores dispuestos (porteros)</p>	<p>Se construirán datos cualitativos para el análisis y la interpretación.</p>	<p>Tipo: Exploratorio secuencial mixto</p> <p>Muestreo no probabilísticoⁱⁱ</p> <p>Muestreo intencionalⁱⁱⁱ</p>	<p>Entrevistas a informantes clave (formadores de tutores)</p>	<p>Exploratorio para selección de sujetos de estudio (unidades de análisis)</p>	<p>Selección de sujetos de estudio (unidades de estudio exitosas en La Guajira, municipios de Barrancas, Riohacha, Maicao y Uribia) (escuelas-comunidades-etnoeducadores-tutores)</p>	<p>Cantidad y cuáles de sujetos de estudio (unidades de análisis pertinentes, suficientes, viables) Región</p>
<p>Segundo momento o fase:</p> <p>Análisis de unidades</p>	<p>Fenomenografía</p>	<p>Entrevistas, entrevistas grupales, grupos de discusión, observación no participante, notas de campo, documentos diversos (memorias, evaluaciones, etc.), artefactos y dispositivos (grabaciones, videos)</p>	<p>Análisis de contenidos Voz de los participantes</p>	<p>Artesanal Atlas. Ti</p>	<p>Categorías Iniciales Categorías refinadas Categorías nuevas o emergentes</p>	

Fuente: elaboración propia

En esta tabla 6, se presenta todo el desarrollo metodológico seleccionado para esta investigación sobre la incidencia del acompañamiento situado, el cual partió del planteamiento del problema, la revisión de literatura y la construcción del marco teórico para aterrizar en la propuesta metodológica para la investigación educativa, con enfoque cualitativo.

7.2 Enfoque Metodológico

La presente investigación utiliza un enfoque cualitativo, apoyado en el método

fenomenográfico, para analizar la incidencia de la formación docente y el acompañamiento situado en la práctica de maestros etnoeducadores en formación universitaria. Este enfoque permite comprender cómo las experiencias y vivencias de los sujetos involucrados revelan significados profundos sobre su práctica educativa.

El enfoque cualitativo, según Denzin (1970), se fundamenta en la exploración de fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los experimentan, permitiendo generar reflexiones y transformaciones significativas. En esta investigación, se prioriza el análisis interpretativo de las experiencias vividas en el acompañamiento situado, con el objetivo de explorar cómo estas interacciones influyen en la mejora contextualizada del ejercicio docente en aulas indígenas.

Esbozo de la Metodología

La metodología de este estudio combina estrategias para garantizar un análisis profundo y contextualizado. Incluye:

- Enfoque cualitativo: Exploración de fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes.
- Método fenomenográfico: Comprensión de experiencias vividas y percepciones de los sujetos.
- Recolección de datos: A través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, contextualizando el análisis en las prácticas pedagógicas.
- Análisis de contenido: Sistematización de datos para identificar patrones y tendencias significativas.
- Muestra intencionada: Selección de formadores, tutores y etnoeducadores, centrada en su experiencia con el acompañamiento situado.

7.3 El Enfoque Cualitativo

El enfoque cualitativo permite describir y comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, enfatizando el análisis interpretativo y la profundidad contextual (Holstein & Gubrium, 2008). Este enfoque es especialmente útil para explorar el impacto del acompañamiento situado en los maestros etnoeducadores que trabajan en contextos indígenas, abordando las relaciones, significados y dinámicas que emergen en sus prácticas educativas.

De acuerdo con Creswell (2012), esta metodología se caracteriza por:

- La interacción con los participantes: Para comprender sus vivencias desde su contexto.
- La flexibilidad metodológica: Adaptando técnicas como entrevistas y observaciones para recolectar datos ricos y significativos.
- La generación de teorías: A partir de los datos recogidos, más que desde hipótesis preconcebidas.

En esta investigación, el enfoque cualitativo se centra en explorar cómo los etnoeducadores perciben y experimentan el acompañamiento situado, y cómo esto influye en su práctica docente.

7.4 El Método Fenomenográfico

Desde mi rol como investigadora y ex formadora en el marco del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, acompañé de manera situada a maestras etnoeducadoras en contextos rurales e indígenas, promoviendo procesos de formación contextualizados, interculturales y dialógicos. Esta experiencia se inscribe en una perspectiva fenomenográfica que me permitió comprender cómo las docentes experimentan y resignifican su práctica pedagógica en función de las condiciones socioculturales, lingüísticas y territoriales en las que ejercen. En este sentido, el acompañamiento situado se convierte en una estrategia formativa que, alineada con los principios de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 804 de 1995 sobre Etnoeducación, posibilita el fortalecimiento de una escuela con identidad propia, construida desde el reconocimiento de los saberes ancestrales y las dinámicas comunitarias. Apoyada en referentes como Schön (1983) sobre la reflexión en la acción y en enfoques de formación situada como los propuestos por Cochran-Smith y Lytle (1999), mi labor ha sido la de co-construir, junto a las docentes, espacios de reflexión crítica que fomentan la mejora continua de sus prácticas pedagógicas y el empoderamiento profesional desde una perspectiva de justicia educativa.

Hemos elegido el Método Fenomenográfico, propuesto por Marton (1981), como variante y complemento del enfoque fenomenológico¹⁸, porque nos permite centrarnos en las

¹⁸ El método fenomenológico, según Van Manen (1990), se enfoca en comprender las experiencias vividas por los sujetos desde su perspectiva. Sus características claves son: a. Estudio de la experiencia vivida: Analiza

múltiples formas en que *los diversos sujetos experimentan* y comprenden un fenómeno.

Como indica González-Ugalde (2014, p. 144):

(...) la fenomenografía es un enfoque de investigación que tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes como las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno. Las experiencias no son consideradas como entidades físicas o mentales, sino como una relación entre objeto y sujeto (Marton, 2000). Experimentar algo implica establecer una relación entre el sujeto —quien experimenta— y el objeto —lo experimentado—. El eje de la investigación fenomenográfica no es, por lo tanto, el fenómeno que se investiga o las personas que lo experimentan; lo que se estudia es la relación entre ambos, es decir, cómo es experimentado (comprendido o percibido) el fenómeno en cuestión (Marton, 1986).

En esta investigación nos resulta particularmente pertinente la vertiente fenomenográfica, es decir, la diversidad de experiencias vividas por los diversos actores respecto del fenómeno del acompañamiento situado, dado que se utiliza para explorar cómo los tutores y etnoeducadores interpretan y resignifican el acompañamiento situado, pero también cómo los directivos docentes y las autoridades educativas comunitarias lo experimentan desde el Programa Todos a Aprender.

Razones para su elección:

- Enfoque en la diversidad de experiencias: Permite identificar diferentes perspectivas de los actores involucrados sobre el acompañamiento situado y su impacto en la práctica educativa.
- Captura de significados emergentes: Reconoce que las percepciones y experiencias evolucionan en función del contexto y las interacciones. Asimismo, permite verificar o cuestionar si las categorías previas resultaron pertinentes para el análisis e interpretación de las experiencias.
- Contextualización profunda: Analiza cómo las prácticas pedagógicas se entrelazan

cómo los sujetos otorgan significado a sus vivencias; b. Contexto holístico: Considera las dimensiones emocionales, sociales y culturales que influyen en las experiencias de los participantes (Husserl, 1986 [1913]).

con el entorno sociocultural de las aulas indígenas (Prosser & Trigwell, 1999).

La fenomenografía resulta especialmente útil para comprender:

- Cómo los tutores resignifican su rol en el marco del acompañamiento situado.
- Cómo los etnoeducadores aplican los aprendizajes en sus contextos específicos.
- La manera como los directivos docentes y las autoridades tradicionales y comunitarias en su encargo educativo procesan y resignifican la experiencia desde sus respectivos roles.
- Los procesos, tensiones y facilitadores que surgen en las interacciones entre tutores y docentes, así como con los directivos escolares y con las autoridades comunitarias.

Así, la fenomenografía es una metodología cualitativa que se centra en comprender las diversas formas en que las personas experimentan, perciben y comprenden fenómenos específicos en su entorno. Aplicada al ámbito educativo, permite analizar cómo los tutores resignifican su rol en el acompañamiento situado, cómo los etnoeducadores integran los aprendizajes en sus contextos particulares y cómo se desarrollan las interacciones entre tutores y docentes.

El foco de estudio de la fenomenografía es el conjunto de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno. En el ámbito educativo, por ejemplo, se trata de “indagar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y profesores en distintos grados y áreas disciplinarias del sistema educacional” (González-Ugalde, 2014, p. 143).

Según Casasola-Rivera (2022), la fenomenografía se enfoca en describir las concepciones que los individuos tienen sobre una práctica social específica, como la educación. Lo que permitirá entender la resignificación del rol de los tutores en el acompañamiento situado. Pues, este enfoque permite identificar cómo los tutores reinterpretan y adaptan su rol en función de las experiencias y necesidades de los etnoeducadores, facilitando un acompañamiento más contextualizado y efectivo. Al comprender las diversas percepciones de los tutores sobre su función, es posible promover prácticas pedagógicas más reflexivas y adaptadas a las realidades de los docentes en formación.

La aplicación de aprendizajes por parte de los etnoeducadores en sus contextos específicos podrá ser entendida desde la fenomenografía porque nos permite explorar cómo los etnoeducadores interpretan y aplican los conocimientos adquiridos durante el acompañamiento situado en sus entornos particulares. Casasola-Rivera (2022) destaca que este método busca identificar y describir las diferentes formas en que los sujetos perciben y comprenden un fenómeno, lo cual es esencial para entender cómo los etnoeducadores integran las nuevas estrategias pedagógicas en sus prácticas docentes, considerando las particularidades culturales y sociales de sus comunidades.

El método fenomenográfico, enfocado en la comprensión de los fenómenos como son vividos desde la perspectiva de la diversidad de los sujetos que los experimentan, como indica Van Manen (1990), se centra por tanto en el estudio de los significados de los fenómenos humanos; se trata de comprenderlos desde la perspectiva de las personas que los experimentan, es decir, desde quienes viven la experiencia en su contexto y en su realidad cercana.

Para entender los procesos, tensiones y facilitadores en las interacciones entre tutores y docentes, la fenomenografía también es útil para analizar las dinámicas de interacción entre ellos y con los directivos y las autoridades comunitarias, identificando los procesos, tensiones y elementos que facilitan o dificultan el acompañamiento situado. Murillo et al. (2022) señalan que la fenomenografía se centra en las variaciones en las concepciones que las personas tienen sobre un fenómeno, lo que permite comprender las diferentes perspectivas y experiencias en la relación tutor-docente. Este análisis es fundamental para mejorar las estrategias de acompañamiento y fomentar una colaboración más efectiva entre los actores educativos:

Un aspecto fundamental para el desarrollo de la investigación fenomenográfica es que su foco no está en encontrar “la” concepción que tiene determinado colectivo sobre un hecho, suceso o acontecimiento, sino en comprender *las diferentes concepciones* que tienen *los distintos individuos* y que ayudan a entender las *distintas formas* de concebir *un determinado fenómeno* (Cossham, 2018; Johnston y Salaz, 2017). De esta forma, realizar una fenomenografía implica profundizar en las distintas formas que tienen los individuos de vivir, conceptualizar, comprender y entender distintos fenómenos

(Marton, 1986, 1992) (Murillo, 2022, p. 120) (Las itálicas son mías).

Integrar la fenomenografía en la investigación educativa proporciona una comprensión profunda de cómo los tutores y etnoeducadores perciben y experimentan el acompañamiento situado. Este enfoque facilita la identificación de áreas de mejora en la formación docente y promueve prácticas pedagógicas más adaptadas a las necesidades y contextos específicos de los educadores y sus comunidades.

Como nos advierte González-Ugalde (2104, p. 145) en relación con las diversas concepciones de los sujetos en torno a un fenómeno en particular:

“Los modos de experimentar difieren porque los individuos se diferencian en su comprensión y percepción de los fenómenos (Dunkin, 2000). Cada uno discernirá, en un momento determinado, elementos diferentes del fenómeno y de la situación en que se encuentra. Algunos estarán conscientes de ciertas relaciones entre los elementos de una situación, mientras otros estarán conscientes —o discernirán— otras relaciones. Marton y Trigwell (2000) argumentan que cuantos más aspectos de un fenómeno una persona sea capaz de discernir, más completa será su experiencia. Esto sugiere que la relación entre las formas cualitativamente diferentes de experimentar puede ser jerárquica, ya que algunas son más avanzadas, completas o complejas que otras (Marton & Tsui, 2004).”

Por otra parte, es importante señalar la dinámica de interacción de los actores en el desarrollo de las concepciones, en la medida que las concepciones no ocurren de manera individual, sino como procesos socioculturales:

El desarrollo de las concepciones no se realiza de forma individual en el sujeto sino en interacción con otras personas. Efectivamente, las ideas implícitas de las personas nacen y se desarrollan en el entorno social, se construyen en comunicación con otras personas y de esta manera, se ven influidas por sus otras ideas, vivencias, etc. De acuerdo con Van den Berg ~ 121 ~ F. Javier Murillo, Nina Hidalgo y Cynthia Martínez RiiTE, Núm. 13 (2022), 117-137 (2002), las concepciones se construyen en interacción con otros, lo cual las configuran como procesos eminentemente sociales y culturales (Murillo, 2022, pp. 121 (2022)).

Así, esta investigación se centra en las concepciones de los actores --en su subjetividad

y contexto-- sobre sus prácticas de acompañamiento situado y, por tanto, no directamente en sus prácticas. Como sostiene Murillo (2002, p. 122): “Centrar la investigación en las concepciones de las personas y no en sus prácticas supone centrarse en lo subjetivo, relativo y contextual de cómo los individuos construyen el mundo y sus ideas sobre el mismo (Marton, 1996)”.

Ahora bien, la selección de participantes para la realización del estudio es clave: por esa razón los actores educativos aquellas personas que por sus características y vivencias puedan aportar distintas formas de vivir un fenómeno. En este sentido, el abordaje a las diversas concepciones de tutores, etnoeducadores, directivos y autoridades educativas comunitarias conforma un abanico diverso de posibilidades de experiencias vividas en torno al acompañamiento situado: “Para ello, es requisito indispensable que el investigador determine los criterios que pueden provocar variación en las ideas implícitas de los sujetos y con ello, realizar una selección de participantes idónea para el desarrollo de la investigación (Trigwell, 2000) (...) Respecto al número de participantes, Trigwell (2000, p. 66) sostiene que “entre quince y veinte personas es el número ideal para entrevistar” (Murillo, 2022, p. 123).

Finalmente, las técnicas utilizadas para el acopio de información en el Método Fenomenográfico pueden ser las entrevistas fenomenográficas, que son “conversaciones que se construyen de forma creativa entre el entrevistador y el participante y donde se convierte en un elemento central el auto-relato, es decir, las vivencias del sujeto entrevistado (Dortins, 2002) (Murillo, 2022, p. 123). De manera que las entrevistas fenomenográficas buscan las distintas variaciones en las experiencias de las personas sobre un fenómeno en particular, en este caso el acompañamiento situado.

Otras técnicas útiles en este método pueden ser los cuestionarios abiertos, los métodos de pensamiento en voz alta, los grupos de discusión y la observación no participante. De ellas hablaremos más adelante.

De manera que, para el análisis de los datos y sus resultados, en la fenomenografía se organizan jerárquicamente categorías de descripción que reflejan grados crecientes de comprensión. Así, “Los más avanzados representan una comprensión más completa o compleja del fenómeno, mientras que aquellas menos avanzadas representan una

comprensión menos completa o compleja (Marton & Tsui, 2004) (González-Ugalde, 2014, p. 147).

Para cerrar, se presentan algunos alcances y limitaciones del enfoque fenomenográfico como enfoque metodológico, en coherencia con el propósito de comprender las distintas formas en que las maestras etnoeducadoras experimentan el acompañamiento situado y su incidencia en la mejora de la práctica pedagógica. Este enfoque permitió identificar y describir las variaciones en las concepciones, experiencias y significados construidos por las docentes desde sus contextos culturales, lingüísticos y territoriales. La fenomenografía ofreció así un marco interpretativo que valoró la subjetividad y diversidad de las voces participantes, posibilitando una aproximación crítica e intercultural al fenómeno educativo estudiado.

Sin embargo, como todo enfoque, presentó ciertas limitaciones. Al centrarse en las maneras de experimentar un fenómeno y no en las causas estructurales o relacionales de esas experiencias, la fenomenografía no permitió analizar a fondo aspectos vinculados con la política pública, las condiciones institucionales o las brechas de poder que también configuran la práctica docente en territorios indígenas. Asimismo, su carácter exploratorio y no generalizable restringe la posibilidad de extrapolar los hallazgos a otros contextos educativos, aunque sí ofrece claves valiosas para orientar acciones formativas más pertinentes, éticas y situadas.

7.5 Análisis de Datos

El análisis se basó en el análisis de contenido (Hernández et al., 2014), que permite sistematizar y categorizar la información para identificar patrones y temas recurrentes. Los datos recolectados se interpretaron a través de la triangulación de fuentes, integrando perspectivas de tutores, etnoeducadores y contextos educativos.

Para cerrar el apartado, es necesario reconocer que el enfoque cualitativo, combinado con los métodos fenomenológico y fenomenográfico, ofrece una base sólida para explorar cómo el acompañamiento situado contribuye a la mejora contextualizada del ejercicio docente. Este marco metodológico permite captar las voces y experiencias de los participantes, proporcionando una comprensión profunda y significativa de los fenómenos

educativos en contextos indígenas.

7.6 Categorías previas y dimensiones del estudio

A través de revisión exhaustiva de la literatura y la construcción del marco teórico, se identificaron dos conceptos ordenadores esenciales a considerar en esta investigación, donde las dimensiones son sobre la formación docente y el acompañamiento situado, luego se profundizan en subconceptos ordenadores y agrupados en tramas como: a. Aprendizaje con los subconceptos de Aprendizaje Situado y colaborativo, Aprendizaje por descubrimiento (andamiaje), Comunidad de aprendizaje, Interculturalidad y aprendizaje intercultural; b. Autonomía y heteronomía respecto del sujeto (tutor/etnoeducador), Autonomía Escolar, Autonomía Comunitaria, Autodeterminación de los pueblos indígenas; y c. Reflexividad con Autorreflexión (individual y colectiva), Resignificación (tutores y etnoeducadores). Estas categorías analíticas son relevantes para la fundamentación teórica de la investigación, así como para las preguntas secundarias que se formulan para la construcción de conocimiento que se pretende desarrollar.

Sin embargo, con relación a las categorías previas y el método fenomenográfico resulta imprescindible señalar la apertura del investigador(a) a la categorización sensible a la emergencia en las experiencias vividas, de manera que se debe sostener una actitud que permita:

Es muy importante minimizar cualquier idea predeterminada al analizar los datos. El equipo investigador debe comprometerse a cambiar su pensamiento a lo largo del análisis de los datos, pudiendo ajustar su análisis a lo largo de las diferentes transcripciones. Para ello, es necesario analizar todos los datos como un conjunto, como una relación de casos individuales, explicando la experiencia colectiva a través de los casos particulares analizados (Rovio Johansson y Ingerman, 2016) (Murillo, 2022, p. 125).

El mismo autor señala que “Cuando los investigadores se enfrenten al texto es importante no querer encontrar una estructura lógica al empezar, sino ir construyendo significado a lo largo del análisis de las distintas entrevistas para terminar dando sentido al fenómeno (Akerlind, 2005; Ashworth y Lucas, 2000; Bowden et al., 1992) (Murillo, 2022, p. 125).

Dicho lo cual, la categorización resultante de la aproximación teórico-conceptual

señalada líneas atrás no debe convertirse en una camisa de fuerza en el análisis de la información, sino tan sólo en un entramado sugerente y abierto sensiblemente a la emergencia de categorías surgidas en la diversidad de concepciones a través de las experiencias vividas.

En este sentido, para González-Ugalde (2014, p. 150), lo fundamental es cuidar el proceso comparativo de construcción de categorías, ya sea en el sentido de recuperación por la emergencia de nuevas y de clarificación de las existentes a priori:

Es importante tener conciencia de que, en algunos casos, habrá investigaciones previas sobre el fenómeno de interés; además, deben estar abiertos a la posibilidad de constituir nuevas categorías o clarificar las existentes (Prosser, 2000). Lo relevante es no imponer a los datos las categorías que pudieran haber surgido con anterioridad, sino compararlas una vez que las propias hayan sido desarrolladas. El segundo elemento común es que el proceso es iterativo y comparativo. Esto implica que el análisis se lleva a cabo en un proceso continuo de clasificación y reordenamiento de los datos. Se buscan elementos comunes y diferentes entre transcripciones y dentro de cada una y se seleccionan y organizan citas de sus transcripciones, para llegar al establecimiento de categorías provisionales que son ajustadas y probadas contra los datos hasta que el sistema completo de significado se establezca y sea posible constituir el espacio de resultados (Åkerlind, 2005a, 2005c).

En resumen, de acuerdo con Murillo en el mismo texto, el producto de la fenomenografía es un número distinto de concepciones que ayudarán a comprender mejor un proceso o fenómeno y a profundizar en cada una de las categorías o ideas identificadas (p.125). Por tanto, para esta investigación, un entramado de categorías emergentes con las categorías previas será el reto derivado del análisis de los datos acopiados para su correcto o adecuado análisis e interpretación fenomenográfica, sin perder de vista el contexto de donde emergen los datos: “El análisis y la interpretación deben tomar en cuenta las particularidades o características de los participantes. Algunos aspectos o factores para considerar son los siguientes: el ambiente sociodemográfico, el clima social del lugar, las actitudes percibidas, las intencionalidades de lo que expresan los sujetos, entre otros (Casasola-Rivera, 2022, p. 8).

7.7 Instrumentos para la construcción de la información

Los instrumentos para la recolección de datos son herramientas que se utilizan para obtener información en una investigación. A continuación, se realiza una breve explicación de cada instrumento que fue utilizado para la recolección de información en esta investigación, con los sujetos de estudio, denominados: formadores, tutores, etnoeducadores, líderes comunitarios y directivos docentes.

La población objeto de estudio, fue seleccionada por ser parte de un continuum virtuoso de experiencias significativas, con base en la implementación de la ruta de formación y acompañamiento situado del Programa Todos a aprender. Las técnicas de recolección de datos son la entrevista semiestructurada, la observación no participante y los grupos focales, apoyándose en la elaboración de diarios de campo. Los actores que participan en la investigación son:

- Docente tutor
- Docente etnoeducador
- Directivo docente
- Autoridad tradicional
- Comunidad de aprendizaje

7.7.1 Entrevistas semiestructuradas

Son una herramienta principalmente para la recolección de datos cualitativos y son populares como instrumentos para recopilar información debido a su flexibilidad. Las interacciones que se generan en una entrevista pueden presentarse de forma estructurada o semiestructurada para generar ideas y conceptos.

Entrevista a participantes e interlocutores. Esta técnica se utiliza para obtener información de la fuente directa, es decir, de la persona en cuestión. Según Hernández et al. (2014), la entrevista es una de las técnicas de recolección de datos más utilizadas en la investigación cualitativa, ya que permite un profundo análisis y comprensión de los temas.

Las técnicas de recolección de datos e información desde la entrevista se refieren a la obtención de información directamente de las personas a través de la conversación. Las entrevistas son una de las principales técnicas de recolección de datos e información. Con ellas, los investigadores pueden obtener información directamente de los participantes sobre

sus comportamientos, opiniones, creencias y actitudes. Según la obra Costa et al. (2017) existen tres tipos de entrevistas: abiertas, estructuradas y semiestructuradas.

La entrevista semiestructurada es una mezcla entre las dos anteriores (abierto-estructurada), se construye una lista de preguntas con el fin de guiar la conversación, pero se dejan margen para que el entrevistado pueda hablar libremente. Según Tejero (2021), es útil cuando se trata de explorar un tema en profundidad, ya que permite al entrevistador realizar preguntas relacionadas con las respuestas obtenidas por el entrevistado.

Para finalizar, es importante mencionar que las técnicas de recolección de datos e información desde la entrevista semiestructurada a interlocutores son útiles para obtener información cuantificable, comprender el significado que las personas dan a los hechos, descubrir problemas y necesidades no detectados, y explorar un tema en profundidad; dependiendo de la investigación, el investigador puede elegir el tipo de entrevista que mejor se ajuste a sus necesidades.

7.7.2 Observaciones

Es un método de recopilación de datos que implica observar el comportamiento de los participantes en su entorno natural sin intervenir en su comportamiento. La observación en investigación cualitativa, como señala Stake (1995), se refiere a una forma de investigación cuya intención es descubrir los significados y comprender el comportamiento de los participantes, la cual, se caracteriza por el uso de entrevistas y grupos focales para obtener información, con el objetivo de entender el contexto dentro del cual un fenómeno ocurre.

La observación permite recolectar información, contribuyendo a los investigadores obtener una comprensión profunda del comportamiento y la cultura de los participantes. A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa no está limitada a la recolección de datos numéricos, sino que también se centra en la comprensión de las experiencias personales de los participantes, significa que los investigadores deben estar dispuestos a observar, escuchar y a considerar diversas perspectivas y opiniones, para que puedan obtener una imagen completa de la situación.

7.7.3 La Observación No Participante (ONP)

Es una técnica de recolección de datos utilizada en investigaciones cualitativas, considerada como una de las principales estrategias de investigación para el estudio de

problemas sociales (Palella y Martins, 2006); la técnica consiste en observar el comportamiento de las personas sin que el investigador forme parte del contexto o interactúe con los participantes (Creswell J., 2014)

Según Palella y Martins (2006), la ONP es una técnica muy útil para los investigadores, ya que les permite obtener información directa sobre la situación de estudio, contribuye a la comprensión de la problemática social y asegura la naturalidad de las respuestas. Además, esta técnica es de carácter cualitativo, lo que facilita el análisis de los resultados obtenidos.

En el caso de la ONP, el investigador debe elegir un lugar adecuado para llevar a cabo la observación, así como los recursos necesarios para recopilar la información de manera confiable (Creswell J., 2014), igualmente, es importante formular un conjunto de preguntas de investigación que permitan al investigador focalizar la observación y obtener resultados precisos.

La Observación No Participante, es una técnica de investigación cualitativa, en la cual el investigador se limita a observar sin influir en la realidad que está estudiando, es útil para aquellos estudios en los que se busca obtener información sobre las interacciones sociales entre los participantes, los comportamientos, las normas, las actitudes, etc. Esta técnica puede ser registrada mediante el uso de un Diario de Campo, en el cual el investigador anota sus observaciones de manera descriptiva, como si de una narración se tratara.

La narración debe ser cuidadosa y detallada, de manera tal que quien la lea pueda obtener una idea clara de lo que sucedió durante la observación.

7.7.4 Grupos de discusión

Es una técnica de investigación utilizada para recopilar datos cualitativos. Los grupos de discusión se aplican para obtener información sobre las actitudes, opiniones y percepciones de los participantes.

Son una técnica de investigación cualitativa que se emplea para recopilar información a partir de un pequeño grupo homogéneo de personas (entre 5 y 10) que comparten sus opiniones, reacciones, experiencias y comportamientos en un ambiente colaborativo, guiados por un moderador y una serie de preguntas intencionadas para el dialogo, la interacción y la reflexión. La técnica se usa, por ejemplo, para comprender los

factores motivacionales y emocionales que influyen en los comportamientos de los participantes. Según Krueger y Casey (2014), los grupos de discusión son una forma de exploración de los significados y de sus relaciones con los comportamientos, es particularmente útil para comprender la forma en que los participantes interpretan y comprenden un tema específico y lo controvierten según sus vivencias y experiencias propias.

Esta metodología permite a los investigadores obtener datos directamente de los individuos, a través de sus opiniones y experiencias, lo que les permite obtener una mayor comprensión de un tema. La herramienta es útil cuando se trata de estudiar temas específicos en una comunidad, ya que los participantes pueden compartir sus perspectivas y conocimientos.

Además, esta metodología ofrece a los investigadores la oportunidad de establecer una comunicación directa con los participantes, lo que les permite obtener una comprensión más profunda de un tema. Finalmente, la discusión grupal permite a los investigadores establecer relaciones con una amplia gama de personas, lo que les permite obtener una variedad de perspectivas. Es así como, la metodología ofrece a los investigadores la oportunidad de establecer una comunicación directa con los participantes, lo que les permite obtener una comprensión más profunda de un tema.

7.7.5 La triangulación de datos

Consiste en la recolección de información a través de diversas fuentes y técnicas, con el objetivo de comprobar la veracidad de los datos y validar la información. Una de las principales herramientas de recolección de información para la triangulación de datos son los cuestionarios, el cual consiste en un conjunto de preguntas estructuradas que buscan obtener información sobre un tema determinado.

Los métodos de recolección de datos para la triangulación de datos incluyen el cuestionario, la entrevista a informantes y las encuestas, siendo así tres técnicas útiles para recopilar información de una muestra selecta de personas o sujetos, para obtener una visión general del tema y validar la información.

7.8 Estrategias para el Análisis de la Información

Se ejecuta un Método Fenomenográfico para analizar la información, la cual, se divide en dos etapas; la primera etapa implica hacer entrevistas, leer relatos y revisar

registros de observación; la segunda etapa consiste en descubrir los significados más profundos y los sentidos que se desprenden. De esta manera, se obtuvo mayor comprensión de los datos recopilados y la interpretación que se dan a estos, con base en la realidad contextual de los maestros etnoeducadores, tutores y formadores entrevistados.

Se seleccionaron 4 formadores, que son los que acompañan las 4 secretarías de educación, (se convoca a un formador antiguo que ya no pertenece al equipo de formadores de La Guajira, pero que apoyó el proceso por 3 años y tiene experiencia en el proceso del acompañamiento situado, además, porque 2 formadores llevan tan solo seis meses apoyando el proceso), los formadores cumplen con los siguientes criterios de selección:

- Ser formadores del Programa Todos a Aprender, con más de 5 años en la implementación de este.
- Tener formación de base como maestros (licenciatura, especialización o maestría en programas educativos).
- Realizar acompañamiento y formación situada en cascada en el Caribe colombiano y en el departamento de La Guajira.
- Conocer la política de formación docente para el mejoramiento de la calidad educativa dentro del Programa Todos a Aprender.
- Acompañar a docentes tutores asignados a centros etnoeducativos en el departamento de La Guajira.
- Reconocer experiencias inspiradoras y significativas, del continuo etnoeducador, tutor, comunidad, escuela (simbiosis virtuosa que permite lograr avances) de acuerdo con acompañamiento situado realizado por sus tutores a docentes indígenas o etnoeducadores que se encuentren en formación educativa en pregrado (de preferencia -esencial si cursan alguna licenciatura en etnoeducación en el departamento).

En el siguiente cuadro, se presenta la focalización que tiene el departamento de La Guajira y en sus cuatro secretarías de educación certificadas, se presentan la cantidad de establecimientos educativos que atienden población general y la cantidad de centros etnoeducativos, que atienden a estudiantes de comunidades indígenas, además de la cantidad de tutores asignados al departamento de La Guajira, que cuenta con una superficie de 20.848 km² y está conformada por 15 municipios, 44 corregimientos y 26 resguardos indígenas. Estas comunidades reciben acompañamiento realizado por el PTA y son el universo para la

investigación.

Tabla 7.

Relación de establecimientos educativos focalizados por el Programa Todos a Aprender, departamento de La Guajira.

<i>Departamento de La Guajira</i>	<i>Cantidad de Establecimientos Educativos</i>	<i>Cantidad de Centros Etnoeducativos</i>	<i>Cantidad de tutores asignados</i>
<i>4 secretarías de educación (una departamental y 3 municipales certificadas)</i>	111	19 en Riohacha	19
		20 en Uribia	20
		10 en Maicao	10
		22 en La Guajira	20

Fuente: elaboración propia, con información extraída de la base de focalización Programa Todos a Aprender 2023.

7.9 Muestreo no probabilístico y el muestreo intencional

Existen dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico. Dentro de este segundo tipo, se encuentra el muestreo intencional. El muestreo es una técnica empleada en estudios de investigación científica para seleccionar una parte de un grupo de individuos o elementos, con el fin de obtener información acerca del ámbito de estudio.

El muestreo no probabilístico según Otzen y Manterola (2017) es aquel en el que la selección de cada elemento de la población para formar parte de la muestra está totalmente bajo el control del investigador y no depende de ningún otro factor, por lo tanto, el resultado de la selección de los elementos de la muestra, no se basa en el azar sino en la decisión del investigador. El muestreo intencional, por otro lado, según Otzen y Manterola (2017), se trata de una técnica de selección en la que los elementos son elegidos en función de las características específicas de la población que se está estudiando, es decir, el investigador selecciona un conjunto de individuos en función de ciertas características específicas con el fin de obtener información relevante.

En otras palabras, el muestreo no probabilístico y el intencional, son dos técnicas empleadas en estudios de investigación científica para obtener información relevante acerca de un ámbito de estudio. El primer tipo se basa en la decisión del investigador, mientras que

el segundo selecciona los elementos en función de ciertas características específicas.

El Muestreo no Probabilístico es una técnica de selección de participantes para la investigación, de manera que se puedan obtener resultados de calidad en estudios fenomenológicos. Según la Dra. Furseth (2005) el método se caracteriza por la selección de los participantes con base en ciertos criterios, sin tener en cuenta la probabilidad de selección, por lo cual, se utiliza para identificar la percepción de los sujetos con respecto al fenómeno de estudio.

La técnica de muestreo es muy útil para la recolección de datos relacionados con la experiencia vivida por los sujetos. La Dra. Flynn et al. (2007) menciona que el muestreo no probabilístico se basa en la subjetividad del investigador, ya que es el quien decide cuáles participantes tendrán mayor relevancia para el estudio, por ello, se debe tener precaución al momento de elegir a los sujetos para el estudio, ya que éstos deben poseer ciertas características para poder obtener una información precisa, ya que la calidad de los resultados depende de la calidad de los datos recolectados.

Es claro entonces que el muestreo no probabilístico es una técnica útil para recopilar datos en estudios fenomenológicos, ya que permite al investigador seleccionar los sujetos de acuerdo con los criterios que considere necesarios para obtener información relevante sobre el fenómeno de estudio.

7.9.1 El Muestreo Intencional

El Muestreo intencional es una técnica de recolección de datos utilizada ampliamente en el método fenomenológico. Según Moustakas (1994) el Muestreo intencional consiste en seleccionar un grupo de participantes cuidadosamente escogidos para la investigación, es decir, una muestra pequeña, pero significativa. La técnica se usa para encontrar sujetos que sean representativos de una población específica, y para recopilar información de una manera profunda y detallada. Se busca entender la perspectiva y experiencia del sujeto para mejorar el entendimiento de su contexto.

Para Creswell J. (2015) el muestreo intencional se utiliza para seleccionar a participantes con alguna característica específica, como una habilidad, una experiencia de vida o un papel social. El uso de este tipo de muestreo es esencial para el método fenomenológico, ya que permite obtener datos relevantes para la investigación. Además, esta técnica se utiliza para encontrar sujetos que compartan experiencias similares, permitiendo

al investigador profundizar en los datos recopilados.

Es decir que, el muestreo intencional es una técnica de recolección de datos ampliamente utilizada en el método fenomenológico, la técnica se usa para encontrar sujetos representativos de una población específica, para recopilar información profunda y detallada, y para mejorar el entendimiento de su contexto.

En el Muestreo intencional, se hace un barrido de esta selección, se escogen 5 formadores que acompañan 111 establecimientos educativos en el departamento de La Guajira. En esa selección se encuentran centros etnoeducativos de las siguientes secretarías municipales de educación y la secretaría de educación departamental, distribuidos así:

- Secretaría de educación municipal de Riohacha
- Secretaría de educación municipal de Uribia
- Secretaría de educación municipal de Maicao
- Secretaría de educación departamental de La Guajira

Tabla 8.

Cantidad de establecimientos etnoeducativos en cada secretaría de educación

<i>Secretaría de educación</i>	<i>Establecimientos educativos</i>	<i>Centros etnoeducativos</i>
<i>Secretaría de educación municipal de Riohacha</i>	39	18
<i>Secretaría de educación municipal de Uribia</i>	29	20
<i>Secretaría de educación municipal de Maicao</i>	18	10
<i>Secretaría de educación Departamental de La Guajira</i>	76	20

Fuente: elaboración propia

La focalización de los establecimientos educativos se da bajo los siguientes parámetros, estipulados por la dirección de calidad del Ministerio de Educación Nacional:

- Sedes rurales dispersas

- Cantidad de docentes nombrados (planta y provisionalidad)
- Cobertura con estudiantes de aulas multigrado
- Procesos de inclusión educativa
- Cantidad de estudiantes que pertenecen a la sede focalizada
- Formación de los docentes asignados
- Resultados de pruebas estandarizadas en el cuatrienio
- Entre otros

7.10 Análisis de Contenido en la fenomenografía

El análisis de contenido en la fenomenografía es una técnica fundamental para examinar e interpretar los datos recopilados en investigaciones cualitativas que buscan comprender las variaciones en la forma en que los individuos experimentan y conceptualizan un fenómeno determinado. La fenomenografía, como método de investigación cualitativa, se centra en identificar y describir las diferentes maneras en que las personas perciben, comprenden e interpretan un fenómeno dentro de un contexto específico (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). En este sentido, el análisis de contenido fenomenográfico permite a los investigadores identificar categorías de descripción que reflejan la diversidad de experiencias y significados atribuidos por los participantes.

Según Marton (1981), se basa en la premisa de que existen múltiples maneras en que un mismo fenómeno puede ser experimentado y entendido por diferentes personas. Por lo tanto, el análisis de contenido en la fenomenografía implica la identificación de patrones de variación en la experiencia de los sujetos, en lugar de centrarse únicamente en la descripción individual de cada experiencia. Este análisis se lleva a cabo de manera inductiva y emergente, lo que significa que las categorías de descripción surgen a partir de los datos en lugar de ser impuestas a priori.

Uno de los principios clave del análisis de contenido en la fenomenografía es la identificación de estructuras jerárquicas de comprensión, conocidas como espacios de resultado (Marton & Pong, 2005). Estos espacios representan la relación entre las diferentes maneras en que los participantes conceptualizan el fenómeno estudiado y permiten una interpretación más profunda de las variaciones en la experiencia.

Además, el análisis fenomenográfico requiere una cuidadosa codificación y categorización de los datos. Como señalan Åkerlind (2005) y Sin (2010), el proceso analítico en la fenomenografía implica la agrupación de respuestas en categorías que reflejan diferencias cualitativas en la forma en que los sujetos experimentan el fenómeno. Estas categorías no representan simplemente opiniones individuales, sino que buscan capturar el espectro de significados que emergen de los datos.

Según Bowden (2000), el análisis de contenido fenomenográfico debe realizarse de manera iterativa y reflexiva, asegurando que las categorías de descripción sean coherentes con la evidencia empírica recopilada y reflejen genuinamente la variedad de formas en que el fenómeno es experimentado. Para garantizar la validez del análisis, se recomienda que el proceso de categorización sea sometido a revisión y discusión entre investigadores, promoviendo un enfoque intersubjetivo que refuerce la fiabilidad de los resultados.

En comparación con otros enfoques cualitativos, la fenomenografía se distingue por su énfasis en la variación de la experiencia y la estructuración de categorías descriptivas que trascienden los relatos individuales. Mientras que el análisis de contenido tradicional puede centrarse en la frecuencia de temas o en el significado de los mensajes, la fenomenografía busca mapear la diversidad de formas en que los sujetos entienden un fenómeno, proporcionando una visión más amplia y estructurada del conocimiento experiencial (Åkerlind, 2012).

Para esta investigación, se ha seleccionado el análisis de contenido fenomenográfico porque permite:

- Identificar y categorizar las distintas maneras en que los participantes experimentan el fenómeno.
- Capturar las diferencias cualitativas en la comprensión del fenómeno en lugar de enfocarse en la frecuencia de temas.
- Utilizar múltiples fuentes de datos, como entrevistas y observaciones, para construir categorías descriptivas basadas en la variación de experiencias.
- Relacionar las categorías emergentes con un outcome space que refleje la estructura subyacente de la experiencia de los participantes.
- Asegurar que los hallazgos sean empíricamente fundamentados y

permitan generar interpretaciones teóricas sobre la comprensión del fenómeno

Para finalizar, el análisis de contenido en la fenomenografía es una herramienta clave para investigar cómo los sujetos experimentan y conceptualizan un fenómeno en distintos niveles. Su enfoque en la variabilidad de la experiencia, junto con un proceso analítico riguroso, permite a los investigadores obtener una comprensión profunda y matizada de la realidad vivida por los participantes, contribuyendo así al desarrollo del conocimiento en diversas áreas de estudio.

7.11 Propuesta de Análisis de Datos

El manejo de datos es la etapa de la investigación cualitativa en la que se recogen y analizan los datos obtenidos de la recolección-construcción de información. Es un paso importante para obtener información significativa sobre los temas de investigación. De esta manera, el manejo de datos es una etapa esencial de la investigación cualitativa. La fenomenografía y el análisis de contenido son dos herramientas útiles para obtener una comprensión profunda de los temas de investigación.

Las principales técnicas utilizadas en la fenomenografía son la entrevista y la observación, las cuales, se utilizan para recopilar información acerca de la experiencia directa de los participantes, con el objetivo de comprender mejor la realidad subjetiva. A los participantes se les solicita que describan su experiencia en detalle, para ayudar al investigador a comprender la profundidad y el significado de la experiencia.

La fenomenografía y el análisis de contenido son métodos de investigación cualitativa que abordan la realidad y la complementan; mientras que la fenomenología empírica se enfoca en la experiencia subjetiva de los sujetos y busca entender las experiencias desde una perspectiva holística, el análisis de contenido se centra en los contenidos de los datos recopilados en una investigación y trata de descubrir los patrones subyacentes.

Según Denzin y Lincoln (2000) "la fenomenología es una forma de investigación cualitativa que busca describir y comprender la experiencia humana, particularmente las experiencias vividas por las personas"(p.981), significa que los investigadores buscan entender la experiencia humana desde una perspectiva holística, es decir, desde un punto de vista que toma en cuenta todos los aspectos, tanto los positivos como los negativos, lo cual, se logra mediante la recopilación de datos a través de entrevistas, diarios y otros métodos de recolección de datos.

Por otro lado, el análisis de contenido se refiere a una técnica de investigación cualitativa utilizada para examinar los contenidos de los datos recopilados, se basa en la codificación de los datos para encontrar patrones y tendencias significativas, para lo cual, se logra mediante el análisis de los contenidos de los datos recopilados a través de entrevistas, diarios, notas de campo y otros métodos de recolección de datos.

Tabla 9. Complementariedad entre Fenomenografía y Análisis de Contenido.

Aspecto	Fenomenografía	Análisis de contenido
Propósito	Identificar y categorizar las diferentes formas en que las personas experimentan o perciben un fenómeno.	Analizar y describir patrones, temas y categorías en datos textuales o visuales.
Objeto de Estudio	Las variaciones en la manera en que un fenómeno es experimentado o concebido.	El contenido explícito o implícito presente en los datos.
Metodología	Utiliza entrevistas semi-estructuradas o abiertas; busca describir categorías de descripción cualitativa.	Implica codificación, categorización y análisis sistemático de datos cualitativos (textos, documentos).
Enfoque ontológico	Fenómeno como representaciones múltiples y subjetivas dentro de un grupo.	Fenómeno como unidades significativas de información textualmente observables.
Enfoque epistemológico	Interpretativo, enfocado en cómo las personas estructuran y conceptualizan su experiencia	Sistemático y descriptivo; puede incluir tanto análisis inductivo como deductivo.
Resultado principal	Estructura jerárquica de categorías que representan las diferentes formas de experimentar un fenómeno.	Identificación de temas, patrones y categorías de contenido en los datos.
Técnicas de recolección de datos	Entrevistas semi-estructuradas, análisis de respuestas abiertas	Análisis de textos, entrevistas, notas de campo, materiales visuales, entre otros.
Aplicación,	Investigaciones educativas o sociales donde el interés es la variabilidad de las percepciones sobre un fenómeno.	Cualquier campo que requiera análisis de patrones en datos textuales (medios, psicología, educación).
Relación con la teoría	Basada en la experiencia de los participantes; menos dependiente de teorías previas.	Puede estar guiada por teorías preexistentes o ser exploratoria y basada en datos empíricos.
Ejemplo de	Identificar cómo los docentes	Examinar cómo los medios

uso	experimentan la enseñanza en contextos multiculturales.	representan temas de diversidad cultural.
------------	---	---

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, se muestran las técnicas de recolección a utilizar para la construcción de datos. Allí se presentan los actores participantes e interlocutores que fueron el sujeto de estudio para la investigación sobre la incidencia del acompañamiento situado a etnoeducadores en formación.

Tabla 9.

Población y técnica de acopio para la construcción de datos

<i>Población</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Técnica de acopio</i>	<i>Duración Individual</i>
<i>Formador</i>	Identificar casos de tutores que tengan experiencias significativas sobre el acompañamiento situado	4	Entrevista semiestructurada	2 horas
<i>Tutor</i>	Identificar casos de la comunidad y de etnoeducadores que sean estudiantes de licenciatura y que reciban ruta de formación y acompañamiento situado y tengan avances significativos en su ejercicio docente	4	Entrevista semiestructurada -cuestionario	2 horas
<i>Etnoeducador</i>	Identificar prácticas de aula que han sido permeadas y transformadas por la formación y acompañamiento situado, que han logrado impactar la práctica de aula del etnoeducador, desde su rol como maestro indígena comunitario.	4	Entrevista semiestructurada	2 horas

<i>Directivo docente</i>	Indagar acerca de su percepción sobre el desarrollo de la práctica de aula y el ejercicio docente de su etnoeducador, cómo este ejercicio docente impacta la vida de los estudiantes, desde el ser indígena	4	Entrevista semiestructurada	2 horas
<i>Líder comunitario o autoridad tradicional</i>	Indagar acerca de su percepción sobre el desarrollo de la práctica de aula y el ejercicio docente de su etnoeducador, cómo este ejercicio docente impacta la vida de los estudiantes y de la comunidad, desde el ser indígena	4	Entrevista semiestructurada	2 horas
<i>Comunidad de aprendizaje</i>	Conocer las percepciones grupales, acerca de la formación y acompañamiento situado recibido por parte del tutor y como colectivo que reflexiona su realidad en el marco de la comunidad de aprendizaje.	4	Grupo de discusión	2 horas

Transversal

<i>Observación no participante</i>	Obtención de información no verbal que permita contar con elementos de confirmación, contraste, preguntas, dudas, reflexiones adicionales	Eventos susceptibles de observación: Clases Reuniones con la comunidad Actividades académicas y comunitarias Sesiones de trabajo con la CDA.	Diario de campo	3 horas semanales
---	---	--	-----------------	-------------------

Fuente: elaboración propia.

Antes de analizar los datos, se verificó la precisión de las transcripciones. Luego, se

realizó una inspección de su calidad ortográfica, ya que, al asignar nombres a los archivos, se puede ordenar y reorganizar los documentos según la etapa en que se usen. A continuación, se revisaron las entrevistas semiestructuradas, las notas de campo, las observaciones, entrevista grupal a CDA, procurando descubrir posiciones y contradicciones diversas, consensos, diferencias. La entrevista semiestructurada fue abierta, flexible, y conforme al desarrollo según del diálogo con los docentes.

Para sistematizar, primero se realizó una lista de los archivos disponibles y se verificó que sean identificables por su nombre. Se tuvo presente que no haya errores o similitudes que puedan generar confusión. Luego, se cargaron en el programa Atlas.ti todos los documentos relevantes. Seguidamente, se procedió a seguir los pasos descritos por Ghiso, (1996) y Wolcott (1994) para el análisis fenomenológico y la investigación cualitativa, respectivamente; estos pasos incluyen descripción, análisis, comprensión e interpretación. Después de la primera sistematización, se aplicó un orden inductivo para una codificación descriptiva conforme con las categorías analíticas propuestas como subconceptos en el marco teórico-conceptual. Posteriormente, se ejecutó una recodificación para ampliar, recortar, agrupar, asimilar y reordenar los códigos y desde allí empezar con el análisis de los hallazgos obtenidos.

7.11.1 Argumentación sobre el uso de Atlas.ti

Debido a la complejidad del fenómeno estudiado y la cantidad de datos recolectados, se necesitó una gran capacidad de organización, como la flexibilidad en el manejo, ordenamiento y reordenamiento de los datos, así como diferentes estrategias de codificación, recodificación y categorización; también requirió la posibilidad de vincular todos los elementos. Al principio, se pensó en realizar el trabajo a mano o artesanalmente, sin embargo, el conocimiento del programa Atlas.ti permite identificarlo como una herramienta de apoyo para alcanzar los objetivos de la investigación, así como para comprender e identificar el fenómeno; por esta razón, se toma la decisión de utilizar el programa para el análisis de los datos, por pertinencia y eficacia para la clasificación y organización de datos.

7.12 Consideraciones generales para la investigación

A medida que la investigación educativa se vuelve cada vez más importante, es crucial que los investigadores consideren las implicaciones éticas de sus estudios. Cuando se trata de investigación cualitativa, esto se convierte aún más importante, ya que los investigadores tienen una gran responsabilidad de respetar la privacidad e integridad de los sujetos involucrados, por lo cual, significa que los investigadores deben abordar los aspectos éticos y morales de la investigación con la debida consideración, así implica el uso apropiado de la información recopilada, el anonimato de los sujetos de la investigación y la protección de los derechos de los participantes.

7.13 Consideraciones éticas

La selección y el acceso a los interlocutores está determinada por la naturaleza profundamente privada de las sesiones de trabajo individual y colectivo de los maestros y sus comunidades de aprendizaje. Esto, a su vez, solicita mayores requisitos y precauciones en la recopilación y análisis de la información para lograr que los resultados sean representativos.

Como se ha señalado, una parte importante de la fenomenología empírica es descubrir aquello que no se puede decir, lo oculto; por lo tanto, con el fin de respetar la integridad de los entrevistados, se tuvo la intención firme de lograr este propósito de entender las formas de presentar sus posturas a la hora de reflexionar y resignificar su rol como etnoeducadores en formación universitaria que lideran procesos educativos con estudiantes indígenas en los centros etnoeducativos en La Guajira colombiana. En los anexos se incluye una carta donde se encuentra el compromiso a conservar la confidencialidad de los participantes en la investigación.

7.14 Algunas implicaciones en la manipulación de los datos empíricos

Para la recopilación de las primeras entrevistas se solicitó el permiso para grabar el audio a los entrevistados, se adaptó el texto del consentimiento informado tanto para entrevistas personales como las que se realizaron por mediación de plataformas tecnológicas (solo en caso de ser necesario). Con los dos tipos de entrevistas, el audio se utilizó para realizar la transcripción en un procesador de texto. Los registros de las observaciones y los relatos también se transcribieron para facilitar su manejo. El anexo virtual o nube, se insertó/incluyó la totalidad de las entrevistas y su transcripción que se realizó en el marco de

la investigación para la confiabilidad y honestidad del proceso investigativo.

Los datos se almacenaron en archivos electrónicos ordenados cronológicamente, donde se les otorgó una nomenclatura de acuerdo con instrumento que lo genera, el cargo con las primeras letras del pseudónimo que eligieron, nombre de la institución educativa y fecha. Los nombres, conforme el acuerdo de confidencialidad, fueron cambiados por pseudónimos.

7.15 Acceso y selección de los interlocutores-participantes en el contexto del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

La selección de los participantes e interlocutores para esta investigación, parte de los roles que se desempeñan en el Programa Todos a Aprender en la denominada formación en cascada. Se ha mencionado que el Programa Todos a Aprender en Colombia es una iniciativa que busca mejorar la calidad de la educación en el país, donde uno de los pilares fundamentales de esta iniciativa es la formación en cascada que se desarrolla con el fin de capacitar a los docentes y acompañarlos en su proceso de formación. La formación se caracteriza por ser un proceso continuo, sistemático, en el que los conocimientos se comparten de manera organizada desde los especialistas hacia aquellos maestros que se encuentran iniciando su proceso de formación o que ya tienen algunos años de experiencia docente.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022) de Colombia, la formación en cascada es un proceso eficaz para la formación docente y el acompañamiento situado, porque permite desarrollar la capacidad de los docentes para asumir con autonomía la gestión de sus procesos de enseñanza, se debe a que la formación se estructura de manera que el aprendizaje se va adquiriendo de forma gradual, partiendo desde los conocimientos básicos hasta llegar a los conocimientos más avanzados, teniendo presente la actualidad pedagógica, didáctica y disciplinar, además de enfocar la formación de los docentes. Y se supone que el Programa debe lograrlo con base en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, atendiendo a los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas en el país (Pruebas Saber, Pruebas Evaluar para avanzar, Pruebas diagnósticas, entre otras).

De esta manera, la formación en cascada debería permitir a los docentes ampliar sus conocimientos en un área específica de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Además, se buscaría que los docentes logren un mejoramiento en su práctica docente,

en el cual se tomen en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los procesos y el trabajo colaborativo.

Es decir que, la formación en cascada que se desarrolla en el Programa Todos a Aprender en Colombia se considera oficialmente como una herramienta eficaz para la formación docente y el acompañamiento situado, ya que busca un mejoramiento en la práctica docente a partir de un proceso sistemático y continuo, que permite a los docentes adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para la gestión de sus procesos de enseñanza.

Sin embargo, habría que cuestionar o poner en entredicho los criterios de calidad del aprendizaje en cascada del Programa para revisar que el acompañamiento situado esté resultando realmente significativo; ello implica tomar distancia crítica, poner en duda, cuestionar o desmarcarse del concepto o la significación de la formación de calidad y del acompañamiento final para el aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, si bien se supone que el Programa Todos a Aprender busca mejorar los índices de calidad educativa, enmarcándose en buenas prácticas de aula de los docentes y mejora continua en los resultados de los pruebas estandarizadas (internas y externas) que miden la “calidad educativa”, con esta investigación sobre la incidencia del acompañamiento situado que recibe el etnoeducador, se quiere -como recién se indicó- tomar distancia crítica de ese concepto de calidad y entender cómo la calidad educativa desde la mirada del etnoeducador refiere procesos de autorreflexión y análisis de otro tipo de asuntos y conocimientos relevantes para el continuum niños/comunidad/etnoeducador/tutor/formador en temas como la autonomía, la construcción de comunidades de aprendizaje, el diseño de estrategias cercanas al contexto y realidad de los niños, su comunidad y el etnoeducador que acompaña procesos educativos pertinentes y que benefician a la comunidad.

En esta investigación se busca confrontar el concepto de calidad educativa enmarcado en los resultados de pruebas, enfocando el trabajo en la experiencia del etnoeducador que ha encontrado otras formas de resignificar su práctica de aula y su ejercicio docente, desde la formación y acompañamiento situado, que le permite reflexionar y hacer una introspección, de acuerdo con su realidad como maestro indígena para su comunidad y que participa en procesos formativos de educación superior.

7.16 Descripción del Trabajo de Campo

1. Descripción del trabajo de campo

- a. Características de la muestra o de los sujetos de la investigación
- b. Duración del trabajo de campo

Se desarrolló en dos momentos: primer momento en 2023-1, se tuvo el primer acercamiento a los centros etnoeducativos seleccionados de la muestra intencionada, entre los meses de mayo y junio, se hizo presencia en las 5 sedes, donde se seleccionó al docente tutor y al docente etnoeducador (y a su comunidad de aprendizaje CDA) a los que se les harían las entrevistas, las observaciones no participantes y el acompañamiento situado.

El segundo momento, fue realizado en los meses de julio, agosto y septiembre, se realizó el trabajo de campo en cada uno de los centros etnoeducativos de la siguiente manera:

7.16.1 Cronograma de actividades desarrollado en territorio sobre Incidencia del acompañamiento situado

Tabla 10. Entrevista formadores

Fecha	Secretaría de Educación	Actividad	Actor
Mayo 5	Riohacha	Entrevista a formador	Formador
Mayo 7	La Guajira	Entrevista a formador	Formadora
Mayo 8	La Guajira	Entrevista a formador	Formador
Mayo 9	La Guajira	Entrevista a formador	Formadora
Mayo 12	Uribia	Entrevista a formador	Formador

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Entrevista tutores

Fecha	Secretaría de Educación	Actividad	Actor
Mayo 16	Riohacha	Entrevista en profundidad	Tutora
Mayo 18	Maicao	Entrevista en profundidad	Tutora

Mayo 22	Riohacha	Entrevista en profundidad	Tutora
Mayo 23	La Guajira	Entrevista en profundidad	Tutora
Mayo 24	Uribia	Entrevista en profundidad	Tutora

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Trabajo de campo semana 1

Fecha	Centro Etnoeducativo	Actividad	Actor
Junio 5	Ballenas	Visita al aula, reunión con DD	Etnoeducadora Coordinador académico
Junio 6	Edén	Visita al aula Reuniones con DD (directora y coordinadora) Encuentro CDA	Etnoeducadora Directora Docentes sede principal
Junio 7	Número 4	Reunión con coordinador Visita al aula Reunión CDA	Etnoeducadora Coordinador Docentes sede principal
Junio 8	Número 12	Reunión con rector	Rector Etnoeducadora

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 13. Trabajo de campo semana 2

Fecha	Centro Etnoeducativo	Actividad	Actor
Julio 24	Ballenas	Visita al aula Entrevista etnoeducadora reunión con DD	Etnoeducadora Coordinador académico

Julio 25	Número 4	Entrevista etnoeducadora Visita al Aula	Etnoeducadora Tutora
Julio 26	Número 4	Acompañamiento de aula Entrevista a docente	Etnoeducadora Tutor
Julio 27	Número 12	Reunión con autoridad tradicional	Autoridad tradicional comunidad Muurai
Julio 28	El Edén	Acompañamiento de aula Entrevista a docente	Etnoeducadora Tutor

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 14. Trabajo de campo semana 3

Fecha	Centro Etnoeducativo	Actividad	Actor
Agosto 14	Edén	Reunión CDA, Acompañamiento de aula	Etnoeducadora Coordinador académico
Agosto 15	Edén	Acompañamiento en aula- observación no participante Entrevista etnoeducadora	Etnoeducadora Tutora
Agosto 16	Ballenas	Grupo focal tutores La Guajira	8 tutores
Agosto 17	Número 12	Grupo focal tutores Riohacha	5 tutores
Agosto 18	Número 1	Entrevista Nelson Iguarán	Rector y autoridad tradicional

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 15. Trabajo de campo semana 4

Fecha	Centro Etnoeducativo	Actividad	Actor
Septiembre 18	Número 4	Acompañamiento de aula	Etnoeducadora Coordinador académico
Septiembre 19	Número 4	Acompañamiento en aula- observación no participante Entrevista etnoeducadora	Etnoeducadora Tutora
Septiembre 20	Número 12	Grupo de discusión con estudiantes de la U, que son profesores en centros étnicos	6 estudiantes-etnoeducadores
Septiembre 21	Número 4	CDA	12 docentes Tutora
Septiembre 22	Número 4	Visita al aula Observación	Etnoeducadora Tutor

Nota. Fuente: elaboración propia

7.17 Instrumentos o técnicas utilizadas para la recolección de datos

Para el trabajo de campo, se utilizaron diarios de campo y guiones para entrevistas semiestructuradas que se relacionan en el apartado anexos. Se diseñó una entrevista semiestructurada para cada actor de la cascada (formador, tutor, etnoeducador y directivo docente) con el fin de tener información detallada sobre cada rol y la importancia de este en la implementación del Programa Todos a aprender.

7.17.1 Descripción del proceso

Posterior al trabajo de campo, directo en territorio, se procedió con la sistematización de los datos, se hizo la transcripción de las entrevistas y grupos de discusión, para tener organizado el material, según las orientaciones del manual del DIeE.

7.17.1.1 Duración del Trabajo de Construcción de Datos

Tras una búsqueda selectiva de las experiencias significativas o inspiradoras, de acuerdo con la proyección de esta investigación, la recolección y construcción de datos tomó dos semestres, empezando con las entrevistas a los formadores para seleccionar los casos más relevantes en cada secretaría de educación (2023-1). Posterior a ello, se procedió con la entrevista a los tutores - docentes etnoeducadores (2023-2), también se realizaron cuatro

visitas de campo a los establecimientos educativos, para entablar un diálogo abierto con los etnoeducadores y su comunidad académica. Los meses en los que se realizaron las visitas de campo fueron: junio, julio, agosto y septiembre.

El avance en la contextualización de las escuelas, de donde provienen los tutores, etnoeducadores y los demás actores, se realizó en dos fases:

Fase 1: Selección de escuelas (continuo virtuoso) y su contextualización desde la mirada del formador, quien acompaña el proceso de la entidad territorial y las secretarías de educación certificadas.

Fase 2: Entrevistas a los actores: tutores, etnoeducadores, directivos docentes, líderes comunitarios e integrantes de la comunidad de aprendizaje, donde participa el etnoeducador.

Para estas dos fases, es importante mencionar que, se cuenta con un cuadro sistematizador al inicio del capítulo que permite visualizar con claridad el desarrollo metodológico y las fases que se llevaron a cabo.

Para el semestre 2023-1 se llevó a cabo la **Fase 1**, se entrevistó a los formadores y tutores, para que, desde esos resultados, se realizó la selección de las escuelas que participan con los demás actores, entre los cuales están los etnoeducadores, directivos docentes, líderes comunitarios y la comunidad de aprendizaje a la que pertenecen los etnoeducadores en formación; se logró realizar la primera visita a los Centros Etnoeducativos y se tuvo un intercambio de saberes con los actores de la comunidad educativa.

Para el semestre 2023-2 se desarrolló la **Fase 2**, se realizó trabajo de campo, acompañamiento situado y entrevistas a etnoeducadores, directivos docentes, líderes comunitarios y a la comunidad de aprendizaje.

7.17.2 Corpus de Datos

En conjunto, se realizaron inicialmente, 4 entrevistas semiestructuradas a los 4 formadores de las secretarías de educación del departamento de La Guajira, entre ellas la secretaría de educación municipal de Riohacha, Maicao, Uribia y la secretaría de educación departamental de La Guajira.

Posterior a esa entrevista, según el derrotero propuesto, se seleccionaron los casos más relevantes para ser entrevistados (máximo 4) y, allí, se dialogó de manera abierta con la dupla de maestros, es decir, con el tutor y el etnoeducador que es estudiante de pregrado en licenciatura (o graduado), se encuentra recibiendo la formación docente y el acompañamiento situado, en el marco de la focalización de establecimientos educativos y

docente del Programa Todos a Aprender. Posterior a esa entrevista, se realizó acompañamiento situado en el aula de clase del Centro Etnoeducativo donde el etnoeducador se desempeña, luego se hizo entrevista al directivo docente, al líder comunitario, al delegado para los procesos educativos y a los maestros que participan en la comunidad de aprendizaje del Centro Etnoeducativo, con el fin de tener una visión global de la incidencia del acompañamiento situado y de la perspectiva de los actores involucrados en la implementación de ruta de formación y acompañamiento situado.

En la Tabla 16 se desarrolla todo el ejercicio de operacionalización para la investigación y el trabajo de campo. Se encuentra entre los anexos. A continuación, se comparten los datos, organizados en una carpeta digital, según el trabajo de campo desarrollado, con cada uno de los actores de la cascada del Programa Todos a aprender y que tienen roles importantes, para el desarrollo de la investigación sobre la incidencia del acompañamiento situado.

- a. Presentación organizada de todos los documentos (registros de observación, entrevistas, cuestionarios, pruebas, artefactos culturales, etc.). En la carpeta digital, se organizó la información de la siguiente manera:

Tabla 16. Organización de la carpeta digital

Nombre carpeta	Actor	Documentos
Entrevista directivos docentes y autoridad tradicional	Rector, coordinador, autoridad tradicional	Transcripciones Consentimiento informado
Entrevista a etnoeducadores	Etnoeducadores que reciben acompañamiento y formación	Transcripciones Consentimiento informado
Entrevista a tutores	Tutores seleccionados en muestreo intencional	Transcripciones Consentimiento informado
Entrevista a formadores	Formadores que han desempeñado su rol en el departamento de La Guajira, Caribe colombiano.	Transcripciones Consentimiento informado

Grupos de discusión	Tutores y etnoeducadores pertenecientes a centros etnoeducativos focalizados por el PTA.	Transcripciones Consentimiento informado
Resultados preliminares	Datos relevantes	Hallazgos iniciales, posterior al análisis de información en software Atlas ti.

Nota. Fuente: elaboración propia

En este apartado se pretende contextualizar al lector sobre el lugar donde se llevó a cabo la investigación para el diálogo horizontal con los interlocutores y donde se desarrolló la construcción de los datos, que posteriormente son analizados con base en los propósitos investigativos que se han diseñado. Para este trabajo de campo, se seleccionaron 4 escuelas, partiendo de las entrevistas que se realizaron a los formadores, quienes, con base en su experiencia en la implementación de la ruta de formación y acompañamiento, identificaron aquellos tutores con procesos de acompañamiento exitoso y confirmaron casos sobre etnoeducadores con experiencias significativas en la formación docente y el acompañamiento situado, razón por la cual, se entrevistan para obtener la muestra intencionada para identificar los casos que serán objeto de estudio.

Luego de identificados los tutores, se entrevistó y aplicó un cuestionario para consolidar la base de datos de los etnoeducadores que cumplieron con los requisitos para lograr el muestreo intencional. Cuando ya se identificaron los etnoeducadores, se realizaron las entrevistas semiestructuradas y observación no participante para lograr reconocer aquellas prácticas pedagógicas que resultan significativas con base en el trabajo que desarrolla el etnoeducador, apoyado por el tutor del PTA, el cual ha incidido en la mejora de su ejercicio docente, desde el marco de la formación docente y del acompañamiento situado realizado por al menos 3 años consecutivos.

Para tener una visión general del contexto donde se desenvuelve el etnoeducador, se hicieron entrevistas grupales con la comunidad de aprendizaje a la que pertenece. También se realizaron entrevistas a los directivos docentes y líderes comunitarios encargados de la educación, así que las entrevistas se realizaron a mínimo 4 integrantes de la comunidad educativa, que son: tutor, etnoeducador, directivo docente, líder comunitario, más el diálogo grupal con la comunidad de aprendizaje.

7.18 Contexto territorial y cultural donde se desarrolló la investigación

La investigación se realizó en el departamento de La Guajira. La selección se da por los siguientes criterios:

- La cercanía con el departamento y la riqueza que se encuentra respecto a los procesos etnoeducativos que se han podido conocer,
- La experiencia laboral vivida y por los procesos que se pudieron conocer en el acompañamiento situado realizado con los tutores, los docentes, los directivos docentes y la facilidad de acceso a la información, se encuentran participantes e interlocutores dispuestos a participar en la investigación.,
- La existencia de centros de etnoeducativos con prácticas destacables en la implementación del Programa Todos a Aprender, con liderazgos genuinos de directivos docentes, docentes y tutores, que han logrado una simbiosis importante, y, finalmente, porque en el departamento se destaca una gran diversidad étnica y cultural.

El departamento se encuentra ubicado al extremo norte de Colombia, en concreto el noroeste, se caracteriza por sus paisajes de extensas playas, desiertos y montañas. La región está conformada por una economía mixta, basada en la agricultura, la ganadería, la pesca, la explotación y extracción de recursos minerales y la producción industrial.

En cuanto al clima, La Guajira es una zona árida, con una temperatura media anual de 28°C, esta característica hace que sean escasas las precipitaciones. La escasez de agua es uno de los principales problemas de la región, pues numerosas de sus comunidades indígenas aún no cuentan con acceso al vital líquido. En el departamento se encuentra una amplia presencia de comunidades indígenas, como los wayuu, arhuacos, koguis y wiwas, entre otros; son tribus que han desarrollado una cultura única, la cual se hereda de generación en generación.

En lo que respecta a la educación, el gobierno de La Guajira ha trabajado para mejorar la calidad de la educación en el departamento. De acuerdo con el informe Educación en La Guajira: retos, equidad y desarrollo del Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (2017), el Ministerio de Educación ha desarrollado diversas estrategias para aumentar el acceso a la educación de los niños de la región, permitiendo a la población tener un mayor acceso a la educación de calidad.

En definitiva, el departamento de La Guajira es un lugar único, con una rica cultura,

economía mixta y comunidades indígenas con antiguas tradiciones y cosmovisiones diversas, por tanto, el Departamento de La Guajira es uno de los destinos educativos más importantes de Colombia, ya que ofrece una gran variedad de procesos educativos y etnoeducativos a las comunidades indígenas y afrocolombianas de la región. Los avances en materia de educación propia e intercultural bilingüe han permitido a estas comunidades desarrollar un alto grado de autonomía escolar y comunitaria.

Los decretos de autonomía escolar y comunitaria han permitido a comunidades indígenas y afrocolombianas desarrollar su propio currículo basado en la cultura ancestral, promoviendo así el respeto a sus raíces y la conservación de sus idiomas. Lo anterior, ha fomentado una cultura de aprendizaje más inclusiva, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de aprender en un entorno propio, identitario, seguro y respetuoso: "La educación intercultural bilingüe en La Guajira ha dado pasos significativos para fortalecer las identidades étnicas y culturales de sus pueblos indígenas" (CONPES, 2018, p. 98), lo cual, permite identificar formas de trabajo y proyección de acciones por parte de los etnoeducadores, que harán parte de esta investigación, desde su contexto comunitario real.

El departamento de La Guajira es una región diversa y rica en cultura. Según el censo del año 2019, la población total del departamento es de 810.228 personas, de las cuales un 79,86% es indígena. Aproximadamente, el 64% de la población indígena se encuentra en edad escolar, con 6.042 estudiantes en educación básica primaria, 7.903 estudiantes en educación básica secundaria y 839 estudiantes universitarios. "Los datos presentados por el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2019 demuestran que, a pesar de la alta tasa de desnutrición, el Departamento de La Guajira ha mejorado significativamente en cuanto al acceso a la educación de la población indígena" (DANE, 2019, p.4).

Esto se debe a los esfuerzos de la comunidad, el gobierno local y nacional por mejorar la educación de los estudiantes indígenas en el departamento. "Esto se refleja en el hecho de que el número de estudiantes indígenas en la educación primaria ha aumentado en un 42,9% desde el año 2014, mientras que el número de estudiantes indígenas en la educación secundaria ha aumentado en un 28,1% en el mismo período de tiempo" (DANE, 2019, p.4).

Asimismo, "el número de estudiantes indígenas en la educación universitaria ha aumentado en un 28,7% en el mismo período de tiempo" (DANE, 2019, p.4, p. 6). Los datos muestran que el departamento de La Guajira está mejorando su acceso a la educación para

la población indígena, por ello es tan importante entender la incidencia de la formación docente y el acompañamiento situado a docentes etnoeducadores que desempeñan su ejercicio docente en estas comunidades indígenas, donde se presentan altos índices de desescolarización, repitencia y ausencia de procesos educativos que refieran calidad, según los estándares que utiliza el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

También es necesario mencionar la problemática en Colombia sobre **“la ruralidad dispersa”**, se refiere a la distribución geográfica de las comunidades rurales y étnicas en áreas alejadas y dispersas, caracterizadas por la escasez de servicios básicos, la falta de infraestructura adecuada y la limitada accesibilidad a centros urbanos. Esta situación se presenta en diversas zonas rurales del país, especialmente en regiones montañosas, selváticas, desérticas (como es el caso de La Guajira) o apartadas. En el contexto de las comunidades indígenas, la ruralidad dispersa plantea desafíos significativos debido a su ubicación remota, lo que dificulta el acceso a servicios de salud, educación, agua potable, electricidad y oportunidades económicas. Además, implica un aislamiento geográfico que puede afectar la preservación de su cultura, la participación en la toma de decisiones y el ejercicio de sus derechos.

Según Velásquez y Valencia (2017), la ruralidad dispersa en Colombia es un fenómeno que evidencia las desigualdades territoriales y la falta de políticas adecuadas para el desarrollo rural. La dispersión geográfica de las comunidades rurales, incluyendo las comunidades indígenas, genera brechas en el acceso a servicios básicos y limita las oportunidades de desarrollo socioeconómico. Es fundamental abordar esta problemática desde enfoques integrales que consideren las particularidades de las comunidades rurales dispersas, promoviendo la equidad territorial, la participación comunitaria y el fortalecimiento de capacidades locales.

7.19 Población objeto de estudio

Conforme se estableció para esta investigación, en la población se involucra a todos los participantes del establecimiento educativo focalizado por el Programa Todos a Aprender y que hacen parte de la cascada, así:

- Formadores
- Tutores
- Docentes/etnoeducadores

- Actores de la comunidad (líder comunitario/autoridad tradicional, responsable de la educación en la comunidad)
- Actores de la comunidad de aprendizaje

7.19.1 Formadores

Se trata de funcionarios del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que tienen formación de base como licenciado en diferentes áreas del conocimiento, especialmente en lenguaje, matemáticas y educación inicial o primera infancia. Un Formador del Programa Todos a Aprender es un profesional capacitado para brindar formación y acompañamiento situado en las instituciones educativas focalizadas por el Programa, además de brindar apoyo integral a los docentes tutores en el diagnóstico, diseño e implementación de una educación pertinente y de calidad.

Esta persona debe tener conocimientos en temas relacionados con la educación y los derechos de la primera infancia, como el acceso a la educación de calidad e inclusiva, la igualdad de oportunidades y la equidad de género. Además, debe tener habilidades para trabajar con los funcionarios de las secretarías de educación (entre ellos secretarios de educación, líderes de calidad, líderes del PTA, entre otros), tutores, docentes, estudiantes y padres de familia, para ayudarles a entender y poner en práctica los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), los Formadores del Programa Todos a Aprender deben tener capacidad para promover la educación inclusiva y para animar a los tutores y docentes, para consolidar comunidades de aprendizaje (CDA), y propiciar espacios de trabajo entre tutores, docentes, estudiantes y padres de familia para que funcionen como un equipo articulado en la comunidad educativa.

7.19.2 Tutores

Son funcionarios de las secretarías de educación municipales y departamentales de los 889 municipios en los 32 departamentos que tienen instituciones educativas focalizadas por el Programa Todos a Aprender en Colombia.

Un tutor del Programa Todos a Aprender, del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, es un profesional en educación que acompaña y guía el proceso de aprendizaje de los maestros de los establecimientos educativos focalizados y trabaja desde el grado transición hasta el grado quinto de la básica primaria, brindando formación, acompañamiento, asesoramiento, orientación y retroalimentación para mejorar su proceso

educativo en el sitio del trabajo del maestro/educador. Esta labor se lleva a cabo de acuerdo con la normativa vigente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que estipula que los tutores deben tener experiencia y conocimientos en la práctica de la tutoría, estar actualizados en temas pedagógicos, didácticos, disciplinares y conocer el marco institucional en el cual se desarrolla el Programa Todos a Aprender (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Para la selección de docentes tutores en el Departamento de la Guajira, se tiene el siguiente perfil/filtro:

- Ser tutores del Programa Todos a Aprender, con más de 5 años en la implementación de este.
- Tener formación de base como maestros (licenciatura, especialización o maestría en programas educativos).
- Que haya realizado acompañamiento y formación situada en el departamento de La Guajira.
- Que conozcan la política de formación docente para el mejoramiento de la calidad educativa.
- Que haya realizado formación y acompañamiento situado a etnoeducadores en formación universitaria, asignados a centros etnoeducativos en el departamento de La Guajira.
- Que reconozcan experiencias significativas, de acuerdo con acompañamiento situado realizado a docentes indígenas o etnoeducadores que se encuentren en formación educativa en pregrado (esencial si cursan alguna licenciatura en etnoeducación en el departamento).
- Que tengan consolidadas las comunidades de aprendizaje (CDA) en su establecimiento educativo.
- Que tenga conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar en alguna de las áreas fundamentales que trabaja el Programa Todos a Aprender (lenguaje, matemáticas y educación inicial).

7.19.3 Docentes etnoeducadores

Un docente etnoeducador en Colombia es un profesional que trabaja en el ámbito educativo bajo la normativa y enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en la Resolución 1517 de 2017 ([Ministerio de Educación Nacional], 2017), la cual, establece que la EIB "busca el desarrollo de competencias interculturales como una estrategia para la construcción de una sociedad diversa, inclusiva y democrática, a fin de fortalecer el respeto a la diversidad étnica, lingüística y cultural de nuestro país". Por lo tanto, el docente etnoeducador se encarga de promover y generar en el aula un ambiente de igualdad, respeto y aceptación de la diversidad cultural, mediante la implementación de estrategias didácticas que fomenten la interculturalidad.

Las funciones de un docente etnoeducador en Colombia están establecidas en el Decreto 1747 de 1995 (Ministerio de Educación Nacional, 1995), el cual establece los aspectos generales para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Colombia. Según el artículo 7 del decreto, "son funciones del docente etnoeducador: a) Formular y diseñar los contenidos y metodologías de la Educación Intercultural Bilingüe; b) Promover la comunicación y el diálogo intercultural; c) Promover el desarrollo de actitudes y valores que contribuyan a la convivencia intercultural y al respeto por la diversidad; d) Promover la formación de conciencia étnica en estudiantes y comunidad; e) Apoyar la organización y desarrollo comunitario; f) Promover el desarrollo de habilidades para la vida y para el trabajo; g) Promover la comprensión de la cultura local y del entorno de la comunidad, entre otras."

Para la selección de docentes etnoeducadores, se dispuso el siguiente perfil/filtro/criterios¹⁹:

1. Docente etnoeducador asignado al establecimiento educativo de su comunidad indígena
2. Docente etnoeducador que maneje las dos lenguas (español-wayuunaiki)
3. Docente etnoeducador que se encuentre laborando en los grados de transición y básica primaria
4. Docente etnoeducador que se encuentre cursando algún pregrado o haya cursado recientemente (de preferencia licenciaturas libres o en etnoeducación)
5. Docente etnoeducador focalizado por el Programa Todos a Aprender, que

¹⁹ Los primeros 4 items son obligatorios para la selección de la muestra, los demás son opcionales

haya recibido acompañamiento y formación situada mínimo 3 años consecutivos.

6. Etnoeducador aceptado por la comunidad
7. La comunidad de aprendizaje (CDA) del establecimiento educativo está consolidada (se reúnen periódicamente, formación contextualizada, diseño de estrategias, seguimiento a las acciones acordadas)
8. Simbiosis, donde confluyen todos los requisitos, tutor, etnoeducador, escuela, comunidad.

7.20 Contexto de los centros etnoeducativos seleccionados

A continuación, se describe la contextualización de los centros etnoeducativos seleccionados para la investigación. Se tomó como insumo principal algunos documentos compartidos por los directivos docentes, lo que hace que la información no sea homogénea, sino que varía de centro a centro.

7.20.1 Institución Educativa Indígena Número 4, secretaría de educación de Maicao, La Guajira, Colombia

La Institución Educativa Indígena No 4 es de carácter público rural, ubicada en el corregimiento El limoncito. Su fundación nace de las necesidades educativas que tiene la comunidad indígena wayuu, como etnia mayoritaria de la región, de igual manera posibilitar a los niños y jóvenes del entorno, para acceder a un proyecto de vida integral en el marco de una educación de calidad. El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) hace referencia a más de 60 años de experiencia en el sector educativo rural, cuya sede principal siempre ha sido Majayutpana, nombre que significa tierra de señoritas. Sus fundadoras fueron Aurora González, Adalgiza De Jesús González (Q.E. P. D.) y Marina Paz y a partir de 1975, la institución ha estado dirigido por las hermanas gemelas Quintina González Ramírez (Rectora) y Filomena González Ramírez, (Autoridad tradicional).

La institución ha sido objeto de cambios en su razón social por la misma situación contextual y su crecimiento en la cobertura educativa. Inicialmente se crea con una sola sede y dos maestras y una población estudiantil de 50 niños en Preescolar y Básica primaria, pero anualmente se han venido vinculando nuevos maestros y es así como desde el año 2004 la planta docente ha crecido significativamente contando hoy con 4 directivos docentes distribuidos de la siguiente: 1 rectora, 3 coordinadores, 12 de maestro de Preescolar, 42 de

Básica Primaria y 15 de bachillerato y media. Así mismo, su población estudiantil va en aumento para un total de 1.699 estudiantes atendidos en las 11 sedes que conforman el establecimiento educativo desde el año 2022.

En la Institución Educativa Indígena Número 4, como establecimiento educativo étnico, prevalece como población mayoritaria la etnia wayuu y como minorías la afro y la zenú. Desde su Misión y Visión se basan en la praxis curricular desde el fundamento epistémico del modelo pedagógico constructivista social, así como el fortalecimiento del enfoque de educación propia e interculturalidad en el que priorizan los principios de los pilares de la educación y la educación para la vida, brindando una formación integral y coherente con el contexto cultural en que se encuentran cada una de sus sedes.

Por otra parte, desde su organización curricular, la institución ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media en la sede principal y, en las otras sedes, educación preescolar y básica primaria prevaleciendo la metodología de aula multigrado. Cabe resaltar que, el posicionamiento de la institución en los últimos años se debe al direccionamiento estratégico y de gestión de los directivos docentes y al trabajo en equipo de docentes en articulación con la tutora del Programa Todos a Aprender desde el año 2013.

7.20.2 Institución Educativa Indígena Número 12, secretaría de educación de Riohacha, La Guajira, Colombia

La Institución Educativa Indígena No. 12 Muurai es una institución pública de carácter rural y étnico ubicada en el corregimiento Muurai, en Riohacha, Colombia. Su fundación surgió como respuesta a las necesidades educativas de la comunidad indígena wayuu, la etnia mayoritaria en la región. El objetivo principal de la institución es brindar educación de calidad a los niños y jóvenes de la comunidad, permitiéndoles acceder a un proyecto de vida integral.

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la institución se originó cuando un grupo de padres de familia se acercó al docente José Francisco Ballesteros Jusayu, quien tenía formación académica y pedagógica. Este docente, respetado y reconocido en la comunidad, aceptó la propuesta y se acercó a las autoridades educativas para formalizar la creación de la sede Muurai.

Iniciaron en el año 2004 con 28 estudiantes de preescolar y primer grado, quienes tuvieron sus primeras clases al aire libre, bajo un árbol de dividivi, sin pupitres ni recursos

adecuados. A lo largo de los años, la institución experimentó mejoras significativas, incluyendo la construcción de aulas, la adquisición de mobiliario y la entrega de pupitres y desayunos escolares. La institución continuó creciendo en términos de matrícula y cobertura educativa. A través de gestiones con diferentes entidades y donaciones, se logró ampliar la infraestructura, adquirir equipos tecnológicos y proporcionar una educación más completa a los estudiantes. La Institución Etnoeducativa Número 12 ofrece niveles de educación básica y media, lo que amplía las oportunidades educativas para la comunidad.

En el año 2014, asume la dirección del Centro Etnoeducativo N° 12 el licenciado José Francisco Ballesteros Jusayu en reemplazo de Orlando Ballesteros Gouriyu, quien renuncia al cargo de manera voluntaria. El nuevo director trabaja en el fortalecimiento de la gestión educativa. En ese mismo año se logra la consecución de 8 aulas para la sede principal Muurai, donadas por la fundación Ancla por intermedio de unos ciudadanos suecos quienes tuvieron la misión de dignificar el espacio donde se imparten las enseñanzas a los infantes y jóvenes, las cuales fueron entregadas a la comunidad y dotadas con pupitres y tableros. La cobertura aumentó en bachillerato en la modalidad post primaria rural.

En el año 2021, se eleva el Centro Etnoeducativo 12 a Institución Etnoeducativa bajo la resolución N°962 DE 2021 emitida por la Administración Temporal para el sector educativo Distrito especial turístico y cultural de Riohacha, ofreciendo la educación a jóvenes del área de influencia y así seguir con el estudio de manera contextualizada y mejorar las condiciones de vida. Se inició en el año 2011 con una matrícula de 295 estudiantes y 410 para el año lectivo 2012.

Entre el año 2022 y 2023 se amplía más la cobertura debido a la conformación de la Institución Etnoeducativa y se vinculan nuevos maestros en la educación media. Para la vigencia del año 2020, se contó con 1,171 estudiantes matriculados. En este orden cronológico, se evidencia que la institución ha crecido con la cobertura y además se ha anexado más sedes educativas hasta contar actualmente con 17.

7.20.3 Centro Etnoeducativo Rural Ballena, secretaría de educación de La Guajira, La Guajira, Colombia

Jüchecheria wakuaipa ji'ree watüjüin waneirua akua'ipa

Fortaleciendo la identidad propia con proyección a una educación intercultural.

Desde el año 2003, cuando se hace la nueva reorganización educativa en Colombia

a través de la ley 715 de 2001, causó preocupaciones en las comunidades indígenas del municipio la no concertación de este proceso por el municipio hacia las comunidades. En vista de esto, el profesor Ángel Uriana inició a reunirse con las autoridades y hacer peticiones a la secretaría de educación departamental preguntando por qué en el municipio no se concertó con las comunidades indígenas.

El proceso de reorganización educativa tenía en sus territorios aulas reconocidas legalmente por el departamento y con condiciones de convertirse en Centros Etnoeducativos por su cobertura escolar, por su infraestructura física y su personal docente. Fue entonces cuando se empezó a gestionar, a través de un estudio técnico, la creación de dos Centros Etnoeducativos en el Municipio liderados por el profesor Ángel Uriana. A partir de los años 2005, 2006 y 2007 se contó con el acompañamiento de un funcionario del Ministerio de Educación Nacional para consolidar este proyecto, el cual fue socializado y concertado en las distintas comunidades, contando con la participación activa de las autoridades tradicionales y comunidad educativa. En este proceso se tuvo presente el aspecto geográfico de las sedes, las particularidades socioculturales del medio, y se propone por las autoridades tradicionales por su liderazgo y trabajo, al profesor Ángel Uriana como director de este centro en los territorios de los resguardos y asentamientos indígenas wayuu del municipio de Barrancas.

Ante la necesidad existente, el departamento le da reconocimiento y aprobación a la creación del centro a través del decreto 169 octubre 14 de 2010, en el cual se le da funcionamiento a partir del 1 de enero del 2011 quedando como sede principal Ballena y, como sedes resultantes, Meseta, Zahino, El Cerro, el Rodeo y la Granja. Para el funcionamiento de este proyecto se elige en asamblea de las autoridades al profesor Ángel Enrique Uriana Auriyu, como director de este Centro.

***7.20.4 Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena
El Edén, secretaría de educación de Uribia, La Guajira,
Colombia***

La Sede Jichipa Dane N°24484700145016, adscrita a la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena El Edén, se encuentra en el kilómetro 134 de la vía férrea Uribia-Puerto Bolívar; está ubicada en la comunidad que comparte su nombre, dentro del corregimiento Cabo de la Vela, perteneciente al municipio de Uribia.

La historia de esta institución se remonta a enero de 1985, cuando el Sr. Rene

González, un pastor de la iglesia cristiana, llegó a la comunidad para desempeñar su labor docente. Inicialmente, llevó a cabo sus actividades pedagógicas bajo un árbol de trupillo con un grupo de 82 estudiantes. La necesidad de mejorar la calidad educativa lo llevó a gestionar la creación de un aula, lo cual fue aprobado al año siguiente por el entonces alcalde. Con el tiempo, se logró la construcción de un restaurante escolar, una unidad sanitaria y una piscina en las instalaciones de la escuela. En 2009 se añadió una cancha multideportiva, y en 2010 se construyeron dos aulas adicionales.

La sede Jichipa actualmente, en 2023, atiende a una población estudiantil de 350 estudiantes, que abarcan desde preescolar hasta quinto grado de educación primaria. La plantilla docente consta de 10 docentes nombrados y 3 administrativos. Lo que distingue a la sede Jichipa es su capacidad para servir como un espacio de integración comunitaria, donde los miembros de la comunidad participan activamente en una variedad de actividades educativas, sociales y culturales.

Todos los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Internado Indígena El Edén, Sede Jichipa, pertenecen en su totalidad a la etnia wayuu, sumergiéndose profundamente en su contexto cultural y respetando las costumbres y tradiciones wayuu. En la estructura social de la comunidad wayuu, que es matriarcal, los hijos heredan el apellido de la madre. La organización social wayuu se basa en clanes definidos por la línea materna, y la autoridad sobre asuntos familiares recae en los tíos maternos, es decir, los hermanos de la madre.

Los padres de familia se dedican principalmente a actividades como la artesanía, la ganadería, la pesca y la agricultura, que son fundamentales para el sustento diario de sus hogares y la economía familiar. La mayoría de los estudiantes de preescolar y primaria provienen de familias de bajos recursos, lo que dificulta su acceso a una nutrición adecuada y a una buena salud, factores que son esenciales para el desarrollo de habilidades y destrezas que fomenten un aprendizaje significativo.

7.21 Proceso vivido en la construcción metodológica

En la construcción y diseño de la propuesta metodológica, se vivieron los siguientes pasos:

1. Se adoptó la metodología de investigación, desde el enfoque cualitativo, con método fenomenográfico, que engrana muy bien con lo que la investigadora desea abordar, desde su problema de investigación.

2. Se empezó con la indagación, para dar cuenta del proceso de construcción de datos, para ello, se definieron dos fases: en el semestre 2023-1 se desarrolló la primera etapa, es la estructuración del diseño metodológico y se tuvieron los primeros acercamientos a los integrantes de la cascada, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a 4 formadores y a 4 tutores de una base inicial de 18 tutores. Posterior a la entrevista, en el semestre 2023-2 los tutores fueron quienes seleccionaron a los etnoeducadores que cumplen con los criterios de selección y que tienen experiencias significativas y que destacan del acompañamiento situado recibido por el Programa, además de que tienen experiencias por contarle a la comunidad académica.
3. Para entender los procesos a seguir, se trabajó en la tabla de operacionalización, para no perder de vista el objetivo de esta investigación y la responsabilidad de los actores involucrados en esta. Allí se consolidaron las preguntas de investigación, relacionando con los andamiajes y tramas, para tener en cuenta las categorías y subcategorías que emergieron en la construcción del marco teórico y que guían el diseño metodológico.
4. Se construyeron preguntas y posibles escenarios para recolección de evidencias, que permitieron al investigador sistematizar la experiencia vivida en el acompañamiento situado realizado a los etnoeducadores y su comunidad y, a la vez, profundizar por medio de entrevistas y diálogos abiertos, con la cascada en la que se desempeña el etnoeducador, esto es, en su comunidad y en la interacción con otros actores, entre ellos: el directivo docente, la autoridad tradicional, los pares académicos, la comunidad de aprendizaje, el tutor, el formador y la comunidad en general. Para la muestra, se buscó una simbiosis y articulación del trabajo de todos los actores con el fin de reconocer prácticas significativas e inspiradoras que surgen del acompañamiento situado realizado por el Programa Todos a Aprender en territorio.
5. En los meses de mayo y junio, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los 4 formadores y 4 tutores. Además, se ejecutó la primera visita a territorio en cada uno de los establecimientos educativos de los municipios seleccionados (Barrancas, Riohacha, Maicao y Uribia). Asimismo, se formó la respectiva presentación a los directivos docentes, al etnoeducador, al líder comunitario, a la

autoridad tradicional y se realizó el primer acercamiento a la comunidad de aprendizaje. La información preliminar se relaciona a continuación:

Tabla 17. Relación de Centros Etnoeducativos y número de estudiantes, etnoeducadores y sedes de la muestra seleccionada

Nombre	Municipio	Número de estudiantes	Número de etnoeducadores	Número de sedes
Centro Etnoeducativo Rural Ballenas	Ballenas	380	15	3
Institución Etnoeducativa #12 (Murai)	Riohacha	1.100	53	16
Institución Educativa Indígena No. 4	Maicao	1.700	71	11
Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena El Edén	Uribia	860	43	9

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos con los directivos docentes de cada Centro Etnoeducativo

6. En los meses de junio, julio, agosto y septiembre se realizó el trabajo de campo en cada uno de los centros etnoeducativos: se desarrolló el acompañamiento situado, las observaciones no participantes en el desarrollo de las clases, la observación al desarrollo de la comunidad de aprendizaje, el diálogo con los directivos docentes y las entrevistas a las docentes etnoeducadoras.
7. En el mes de octubre, se inicia con el proceso de transcripción de las entrevistas, tanto de formadores, como de tutores y maestras etnoeducadoras. El proceso es complejo, pues, aunque se utilizaron aplicaciones para el apoyo en la transcripción de las entrevistas, la curación demanda bastante tiempo: se debe recurrir a la escucha de la entrevista para identificar aquellas palabras que no se transcriben bien, ya sea por la pronunciación, la calidad y claridad del audio, las

muletillas y otros factores asociados a las prácticas de habla que tienen los seres humanos, pues no hablamos como escribimos, y eso complejiza el proceso. Otra dificultad evidente es la cantidad de información recolectada en las entrevistas, pues hay entrevistas que se transcriben y tienen aproximadamente 20-22 páginas de información.

8. En el mes de noviembre y diciembre se ejecutó el análisis de datos de las entrevistas semiestructuradas de las tutoras y las etnoeducadoras de los 4 establecimientos etnoeducativos seleccionados. Dicho análisis e interpretación provisional de resultados se realizará con software Atlas ti y codificación artesanal, en caso de ser necesario.
9. Según las recomendaciones de divulgación de avances investigativos en la tesis de grado, se participó en un evento internacional en Honduras, con las maestras que hacen parte de la cascada en un establecimiento educativo (la etnoeducadora, la tutora y la formadora) para presentar una reflexión de las voces en territorio y la resignificación del rol del maestro en contextos indígenas. También se envió un artículo de divulgación para la Revista Latinoamericana en Educación: Voces y silencios, la revista propone el tema: Transformación educativa: experiencias dentro y fuera del aula. Se envió el artículo denominado: Voces de maestras en territorio: narrativas desde la experiencia del acompañamiento situado del Programa Todos a aprender para la Revista RIBER en México, el cual pasó el primer filtro, se sugirieron algunos ajustes y el reenvío de este el 15 de enero de 2024. Se escribió un artículo denominado: Dialogo horizontal: una forma de acompañar la práctica pedagógica en territorio y se postuló a la Revista Americanía, en España, se escribe a tres manos con dos mujeres investigadoras, porque es importante compartir investigaciones con mujeres, con base en la afinidad y disposición para colaborar. Se adelantó este artículo conforme al plan de trabajo sugerido en el Manual del DIEE para el quinto-sexto semestre del doctorado.
10. A partir de enero se realizaron los ajustes pendientes a las transcripciones de los demás actores, tales como directivos docentes, líderes comunitarios y la CDA, así como su análisis, interpretación de resultados y la proyección de conclusiones, hacia un primer borrador final de tesis de grado para fines del

semestre VI, conforme a Tabla que presenta el cronograma de trabajo.

7.22 Cronograma de trabajo de investigación

A continuación, se presenta el cronograma de trabajo abordado en todo el proceso investigativo.

Tabla 18. Cronograma de trabajo

<i>Semestre</i>	<i>Fecha</i>	<i>Actividad</i>	<i>Insumo</i>	<i>Interlocutores</i>
<i>IV</i>	15-30 de Mayo	Entrevistas semiestructuradas a 5 formadores y tutores	Sistematización /transcripción entrevistas	Formadores y tutores
<i>V</i>	1-15 de junio	Selección casos con experiencias significativas/inspiradoras	Consolidación muestreo intencionado	Formadores y tutores
		Contextos particulares del continuum centro etnoeducativo/comunidad		
		Primera visita inicial al Centro Etnoeducativo		
		Presentación de la investigadora-diálogo abierto con los actores (etnoeducador, directivo, líder, autoridad tradicional y CDA)		
<i>V</i>	16-30 de Junio	Trabajo de campo Entrevista a profundidad a 4 tutores	Sistematización /transcripción entrevistas	Tutores
<i>V</i>	1-15 de julio	Trabajo de campo Entrevista a profundidad a 4 etnoeducadores	Sistematización /transcripción entrevistas	Etnoeducadores
<i>V</i>	16-30 de julio	Segunda visita trabajo de campo: Entrevista a profundidad a 4 directivos docentes del IE y 4 líderes comunitarios 1 autoridad tradicional	Sistematización /transcripción entrevistas	Directivos docentes, líderes comunitarios

V	1 de agosto 22 de septiembre	Trabajo de campo Tercera y cuarta visita al centro etnoeducativo Diálogo con las 4 comunidades de aprendizaje	Diálogo abierto con la comunidad	Tutores Etnoeducadores Comunidad de aprendizaje
	25 de septiembre - 15 de octubre	Transcripción de entrevistas	Curación de los datos	Investigadora
V	15 de octubre 15 de noviembre	Análisis de la información de las entrevistas a tutoras y etnoeducadoras. Categorización Atlas.ti	Revisión categorías existentes y emergentes	Investigadora
V	15 noviembre 10 de diciembre	Análisis y contrastación de información	Escritura de hallazgos	Investigadora
V	10 de diciembre 20 de diciembre	Revisión final de avance de documento	Escritura- corrección	Investigadora
V	12 de enero	Seminario de evaluación V	Socialización avances	Investigadora
VI	15 enero 28 de febrero	Análisis de la información de las entrevistas a directivos docentes y CDA (grupos de discusión). Categorización Atlas Ti	Revisión categorías existentes y emergentes	Investigadora
VI	1 de marzo 30 de abril	Análisis y contrastación de información	Escritura de hallazgos	Investigadora
VI	1 de mayo 28 de mayo	Escritura primer borrador de tesis Entrega borrador final	Escritura de hallazgos y conclusiones preliminares	Investigadora
VI	14 de junio	Seminario de evaluación VI	Socialización avances	Investigadora

Nota. Fuente: elaboración propia

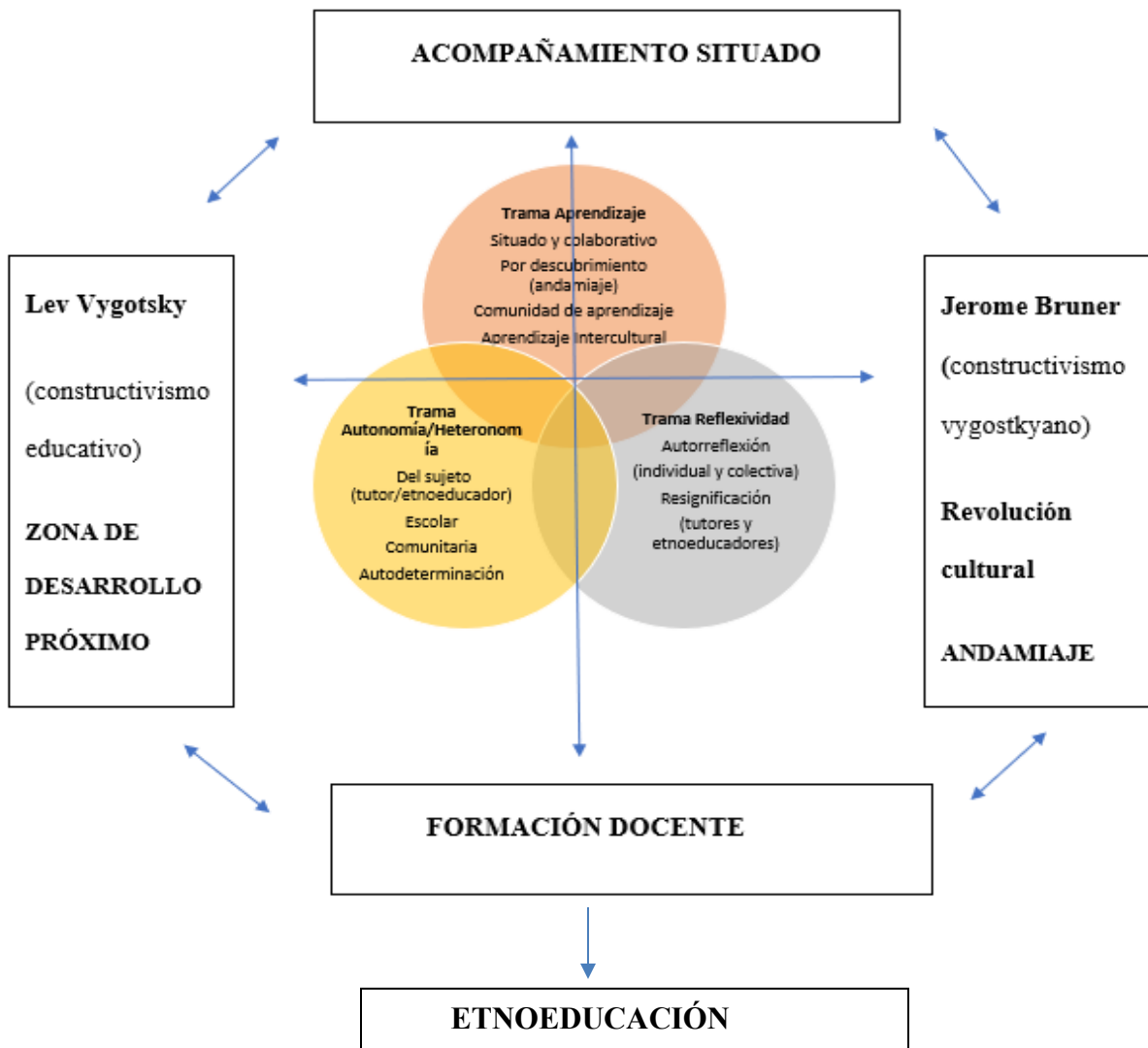
8. La propuesta del acompañamiento situado en el Programa Todos a Aprender y su impacto en los procesos educativos. Principales resultados, hallazgos y discusión.

Luego del análisis de las entrevistas semiestructuradas a los cinco formadores, cinco

tutores, cuatro etnoeducadoras, directivos docentes e integrantes de las CDA, se presentan los hallazgos más significativos, enmarcados en la incidencia del acompañamiento situado, a la población objeto de estudio.

El Entramado conceptual fue presentado ya en el capítulo teórico-conceptual (p. 70), pero conviene traerlo aquí para recordarlo, pues se entrelaza el trabajo por tramas desde el aprendizaje, la autonomía y la reflexividad, con las bases en el acompañamiento situado y la formación docente, soportado por el constructivismo educativo, la zona de desarrollo próximo y las teorías del andamiaje, abordados por Vygotsky y Bruner (1978, 1986):

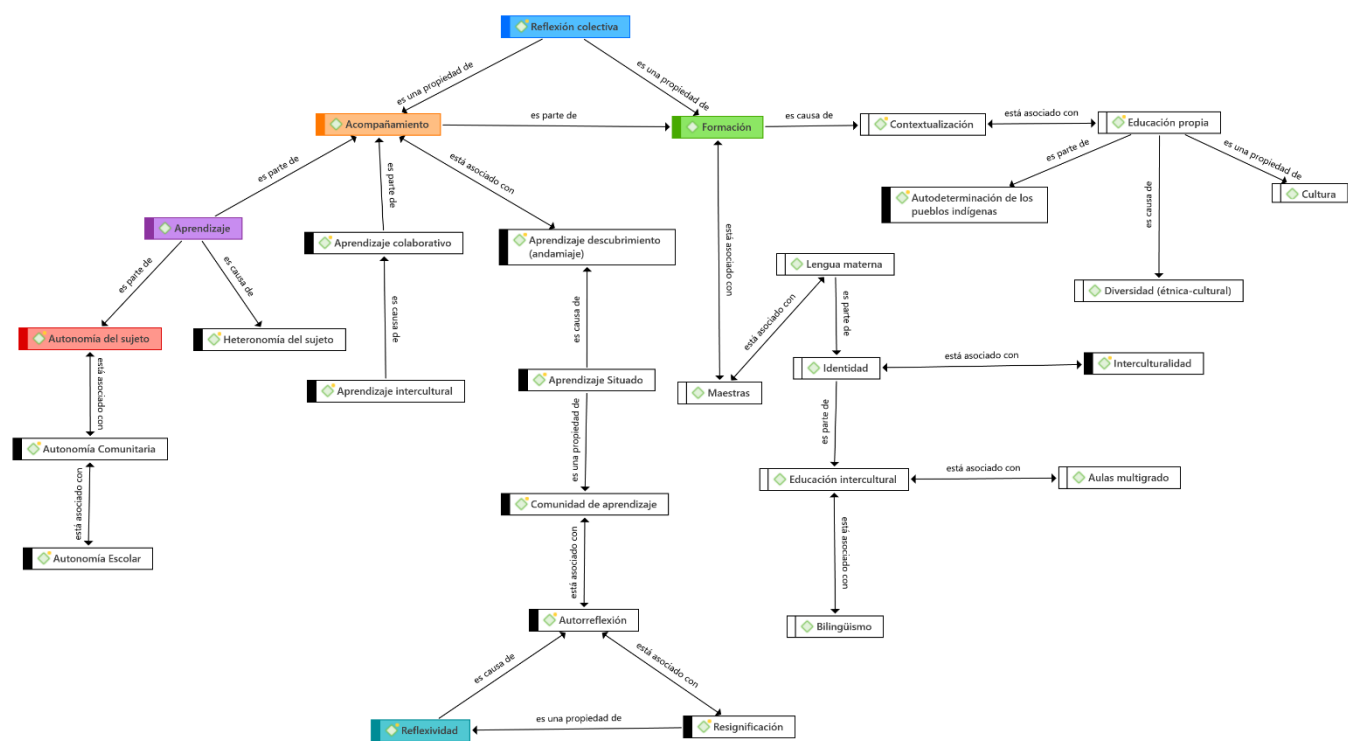
Figura 10 Entramado conceptual



Nota. Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta esta red, construida con base en el análisis de los datos cualitativos, desde la metodología de investigación sobre la fenomenografía educativa y el uso del software Atlas ti, se jerarquizan y ramifican los conceptos, para entender el entramado que surgió de las tramas desarrolladas, pensadas desde el aprendizaje, la autonomía y la reflexividad y sus aristas, que, sin lugar a dudas, emergieron en el trabajo de campo y desde el diálogo abierto con las etnoeducadoras.

Figura 11: Mapa conceptual de tramas y categorías de análisis

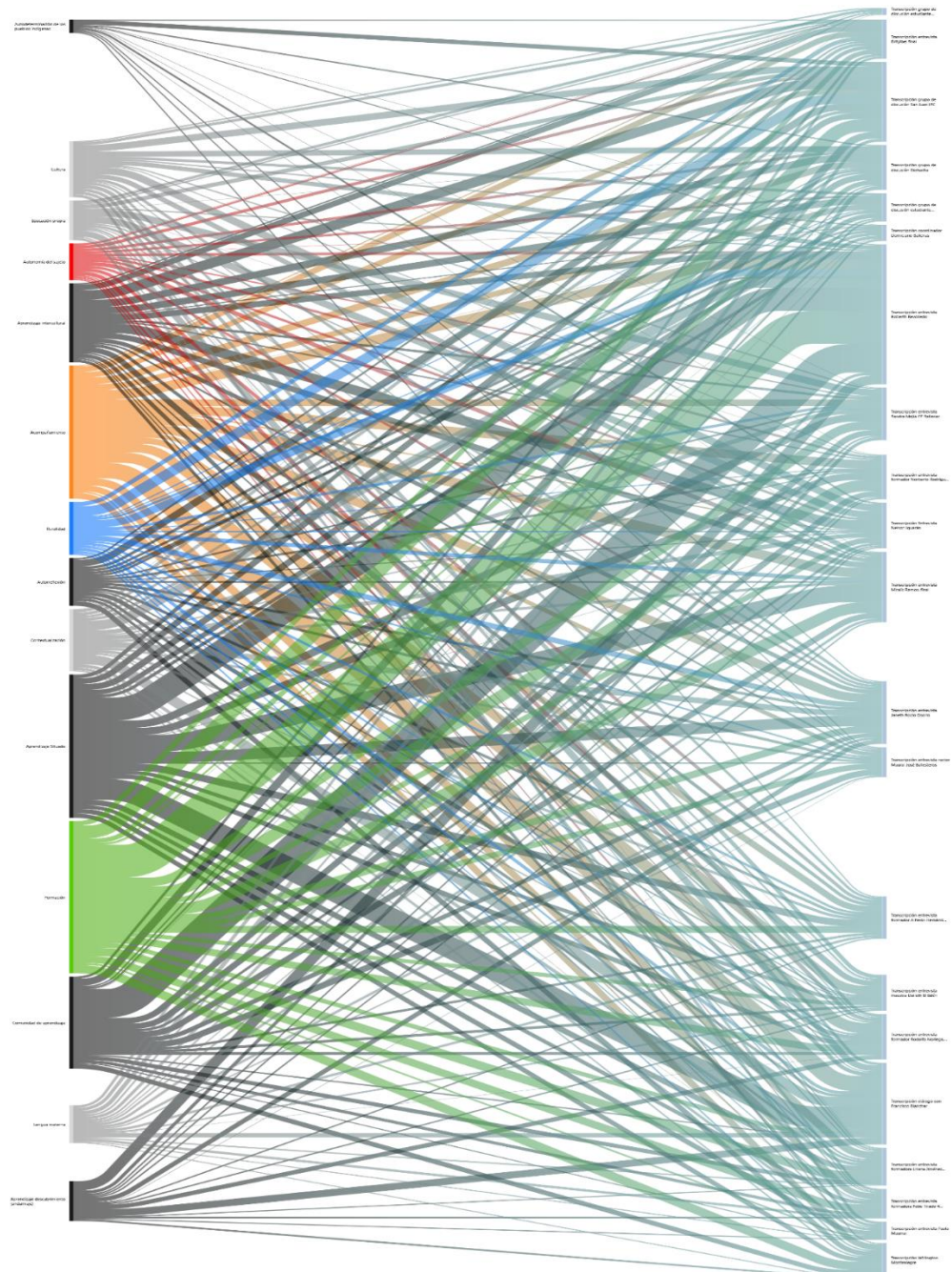


Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

La red sobre las categorías previas, propuestas para el desarrollo de la investigación sobre la incidencia del acompañamiento situado a maestras etnoeducadoras. En esta red se entretajan las categorías que se pre diseñaron para esta investigación, en ella suscita el entramado y confluyen aspectos de reflexión y análisis, permite evidenciar el trabajo minucioso que se desarrolló y la filigrana tejida para entender la complejidad del acompañamiento situado realizado y la incidencia de este en la mejora del ejercicio docente de maestras etnoeducadoras.

A continuación, se presenta un resumen general de los hallazgos obtenidos en la categorización y codificación de las entrevistas realizadas a los actores, las nubes de palabras de la categoría, diagramas, redes y tablas de coocurrencia que arroja el software Atlas.ti. Una tabla de coocurrencias es una matriz que muestra las frecuencias de coocurrencia entre códigos o categorías, lo que permite analizar las relaciones entre ellos en los datos cualitativos.

Figura 12. Red de coocurrencias, desde las tramas



Nota. Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

Esta red presenta el entramado general que suscitó las categorías previas y las emergentes, con base en el análisis de las entrevistas desarrolladas a los actores del proceso desarrollado, desde el marco del acompañamiento situado a etnoeducadoras.

Enseguida se hace una breve descripción de la información analizada por categoría y grupo de códigos de cada categoría (o trama) y que resulta relevante para los hallazgos iniciales de esta investigación.

8.1 Trama del aprendizaje: Más allá de las buenas voluntades o las interacciones complejas entre los actores del acompañamiento situado.

En este apartado, se abordaron las dinámicas y desafíos que surgen en el marco del acompañamiento situado desde la ruta propuesta por el Programa Todos a Aprender, especialmente en su impacto sobre las maestras etnoeducadoras. El acompañamiento pedagógico situado como una estrategia clave para la formación docente en servicio, promoviendo la reflexión crítica y el fortalecimiento de las prácticas educativas. Sin embargo, las interacciones entre los diversos actores—incluyendo formadores, maestros y comunidades—son complejas y multifacéticas, requiriendo un análisis detallado para comprender cómo estas relaciones influyen en la efectividad del acompañamiento y en la mejora de la práctica educativa en contextos diversos, pluriculturales y cambiantes.

Los aprendizajes más significativos que emergen en la interacción entre tutores y etnoeducadores se relacionan con diversas aristas, entre ellas se puede destacar esta, referida por una tutora: “[...] La capacidad de los maestros para dialogar con sus colegas, reflexionar e incorporar estrategias pedagógicas interculturales en sus aulas y adaptarlas para sus estudiantes, según sus necesidades [...]”. (Tutora 2).

Aquí se destaca que estos intercambios no solo enriquecen la práctica pedagógica de los etnoeducadores, sino que también generan un espacio de reflexión y crecimiento mutuo. Este hallazgo conecta con el aprendizaje colaborativo (Johnson & Johnson, 1999), donde la construcción del conocimiento se da en un contexto grupal. En este caso, la interacción entre tutor y etnoeducador crea un espacio de aprendizaje dialógico (Bakhtin, 1981), donde las diferencias culturales y pedagógicas son vistas como oportunidades de aprendizaje, y no como barreras.

La experiencia del acompañamiento situado tiene un impacto positivo en la mejora contextualizada del ejercicio docente en el aula indígena. Los comentarios de los entrevistados

revelan que este proceso depende de un compromiso activo por parte de todos los actores involucrados, desde los maestros hasta los líderes de la escuela y la comunidad, y que su éxito está relacionado con la capacidad de adaptación a las necesidades contextuales. Al integrar principios de la pedagogía crítica, la práctica reflexiva y el aprendizaje colaborativo, el acompañamiento situado se convierte en una herramienta poderosa para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en contextos interculturales.

Este enfoque también está en consonancia con autores como Vygotsky (1978) y Freire (1991), quienes resaltan la importancia del contexto y la interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y con los principios de la fenomenografía educativa que busca comprender las experiencias de los sujetos desde su propia perspectiva.

Al hablar de colaboración y personalización en las comunidades de aprendizaje, es necesario recurrir al intercambio de experiencias entre docentes con diferentes niveles de formación, ya que esto permite un enriquecimiento mutuo, pues aquellos con más experiencia ayudan a los menos formados, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo. Esta dinámica promueve la idea de que la práctica docente es un proceso reflexivo y colaborativo, tal como lo destacan Prosser y Trigwell (1999), quienes enfatizan que compartir y socializar estrategias educativas fomenta la reflexión profunda en contextos específicos. El siguiente comentario, ilustra la importancia de la colaboración entre pares: “[...] El docente que es bachiller, que está iniciando en su ejercicio docente, se nutre mucho del docente que tiene experiencia [...]” (Tutora 4).

En este mismo sentido, se encuentra la voz de la etnoeducadora acompañada: “[...] Sí, claro, me sentía aterrorizada, los primeros acompañamientos eran difíciles, porque no había confianza en la persona que se metía a mi clase... meses después las cosas fueron diferentes, empezamos a entender la necesidad de recibir acompañamiento, pero eso fue tiempo después, cuando ya nos veíamos como compañeras de la institución [...]” (Etnoeducadora 3).

En este comentario, encontramos una línea delgada que se cruza al confiar en quien acompaña, pues al conocer al par acompañante, se acepta un poco mejor las visitas, si estas son esporádicas y sin agendamiento previo.

Los casos de éxito en el acompañamiento situado permiten ver que, al tejer comunidad de aprendizaje, se entrelazan experiencia, formación y colegaje, que permiten nutrir al equipo y enriquecer la experiencia al hacerla extensiva a otros, ya que la mayoría de los actores piensa en

clave de trabajo en equipo, colaboración y liderazgo pedagógico que permite vivir procesos reales dentro de las dinámicas propias de cada institución, claro que es importante destacar que esto sucede si hay voluntad de participación por parte de los maestros, ya que desde su autonomía escolar, podrían decidir no participar en esos colectivos para abordar estrategias como equipo y no desde las individualidades, pues es claro que lograr consolidar el trabajo colectivo, demanda paciencia, esfuerzo y ceder ante las pretensiones de los otros, para beneficio de los estudiantes y la comunidad en general.

Finalmente, el siguiente comentario de la docente tutora resalta los desafíos geográficos y logísticos que enfrentan los docentes en contextos rurales dispersos, lo que dificulta la colaboración y la planificación conjunta en las CDA. A pesar de estas dificultades, los maestros muestran un gran compromiso y recurren al autoaprendizaje para superar las barreras de distancia. En el siguiente comentario, se destaca la geografía dispersa del país: “[...] Es complejo reunirse, ellos viven en comunidades muy alejadas y es difícil el desplazamiento, pues no se hace en medios convencionales de transporte, yo misma me desplazo en moto y sí que es pesado [...]” (Tutora 3).

Este análisis refleja las dificultades del acompañamiento situado, pero también el potencial de las CDA para transformar la práctica pedagógica, incluso en contextos de dispersión geográfica. La realidad colombiana permite entender que la geografía en contextos tan difíciles como La Guajira, no son impedimento para el trabajo colaborativo, lo que permite entender la soledad que vive el maestro y lo difícil que es desarrollar su práctica pedagógica de manera exitosa, pues muchos docentes, están solos en lugares muy lejanos, algunos de ellos solo salen a cobrar el salario y eso es también una realidad que se vive, frente al desafío de lograr cobertura educativa, sacrificando la comodidad del maestro o la compañía de su familia, por tener que dedicarse en solitario a educar.

Para concluir, este análisis muestra que las comunidades de aprendizaje juegan un papel fundamental en la formación continua de los docentes en contextos indígenas y rurales. A través del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta, los maestros pueden mejorar su práctica y superar las carencias formativas. Sin embargo, es necesario fortalecer las experiencias vividas y compartirlas con otros, en unos buenos procesos de sistematización y divulgación, además, será necesario fomentar una mayor autonomía para que los maestros se empoderen en sus procesos educativos. A pesar de los desafíos logísticos, las CDA ofrecen un entorno propicio para la construcción de aprendizajes significativos y la mejora contextualizada

del ejercicio docente.

8.1.1 Aprendizaje intercultural: tejiendo conocimientos propios y apropiados.

El aprendizaje intercultural y la articulación de saberes, desde el acompañamiento situado se presenta como una práctica transformadora que conecta saberes propios de las comunidades indígenas, como la cosmovisión y las tradiciones, con conocimientos globales. Este proceso fomenta la autonomía del sujeto y la autonomía escolar, promoviendo prácticas pedagógicas que respetan las particularidades culturales, mientras atienden estándares educativos nacionales. Según Dietz (2017), esta interacción permite reflexionar y resignificar el rol del docente, así como el del tutor y el etnoeducador en contextos indígenas. Este comentario lo refiere en la voz de un formador: “[...] ¿Qué significa planear en una práctica pedagógica de maestro Wayuu? [...]” (Formador 2).

Este cuestionamiento ilustra la importancia de reconocer al docente que está recibiendo acompañamiento, además, cómo la flexibilidad curricular y la adaptación al contexto cultural son fundamentales para integrar ambos sistemas de conocimiento, refiriendo a lo propio y a la propuesta que presenta el Programa. Sin embargo, también evidencia tensiones entre la preservación de lo propio y las imposiciones externas, un desafío clave que se aborda desde una interculturalidad crítica (Cavalié, 2013).

La interacción entre tutores y etnoeducadores promueve un aprendizaje situado, donde la experiencia en el aula y el entorno comunitario redefine el quehacer docente, se puede hablar de la resignificación de la práctica educativa. Con el ejemplo del proyecto Somos Diversos, implementado por una etnoeducadora con sus estudiantes Wayuu, se muestra cómo el aprendizaje intercultural fomenta el reconocimiento identitario y la reflexión crítica. En este proyecto, los estudiantes no solo reflexionaron sobre la diversidad cultural de su entorno, sino que también participaron activamente en procesos de aprendizaje que conectaron sus intereses con el currículo escolar.

Los siguientes comentarios sustentan esa evidencia:

“[...] con nuestro proyecto Somos diversos, los niños se preguntaban ¿Dónde está la cultura Wayuu? [...]” (Etnoeducadora 2).

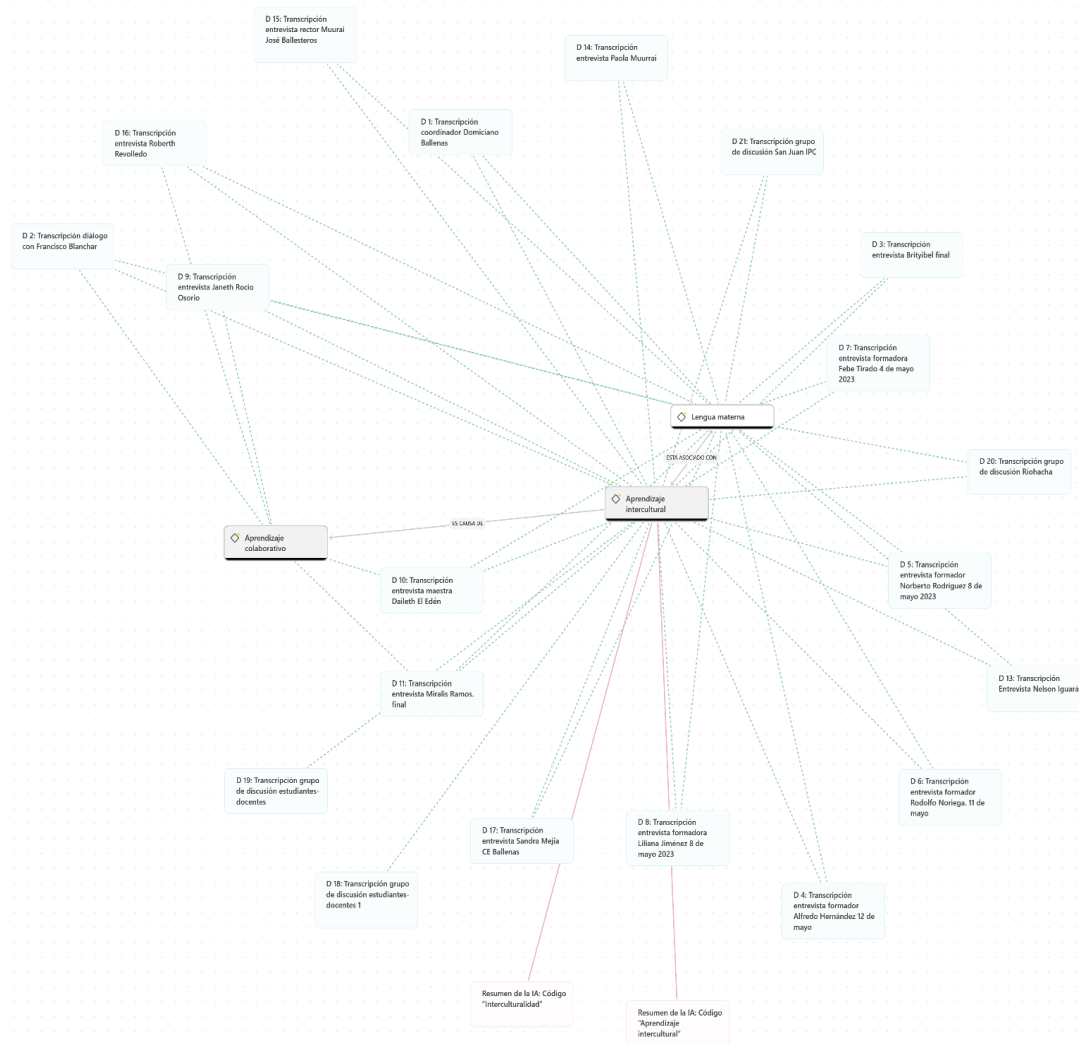
“[...] su currículo debe estar marcado a la resignificación de la cultura, pues el estudiante debe conocer de dónde viene, cuáles son sus raíces y es responsabilidad de la comunidad trabajar ese tema, es decir, los padres y la maestra, que vive y trabaja en la comunidad [...]” (Tutora 2).

Estos comentarios resaltan la importancia de resignificar el currículo para integrar la diversidad cultural, un aspecto que Molina (2013) considera clave para un pensamiento crítico que fomente la inclusión.

Se hace una mención, sobre la interculturalidad como necesidad educativa. La autodeterminación de los pueblos indígenas aparece como una dimensión esencial que articula el acompañamiento con procesos de justicia social, enmarcada en los procesos interculturales y propios. El comentario de un directivo docente refuerza la idea de que la interculturalidad no es solo una estrategia pedagógica, sino una necesidad para fortalecer la relación con el “otro” y consolidar procesos educativos más inclusivos y pertinentes, en el siguiente comentario se destaca la importancia de la interculturalidad: “[...] hemos reflexionado sobre esto [...], la interculturalidad es una necesidad [...] necesitamos relacionarnos con el otro para avanzar en este proceso [...]” (Directivo docente 2).

Este enfoque dialógico destaca la importancia de actividades educativas que aborden las problemáticas comunitarias, respetando las realidades culturales y territoriales, como sugiere Bruner (1996) al resaltar el aprendizaje mutuo como base para un entorno educativo efectivo. El trabajo con personas en la comunidad debe invitar a la acción conjunta, pues las decisiones que se tomen o dejen de tomar, respecto al currículo y su implementación, beneficiaran o afectarían, directamente a los estudiantes, quienes son los verdaderos protagonistas de la historia.

Figura 13. Mapa analítico del aprendizaje intercultural



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

El mapa refleja una dinámica educativa en la que el aprendizaje intercultural se posiciona como el eje central, destacando la importancia del diálogo entre culturas en los procesos educativos. Este aprendizaje no es individual, sino que se nutre del aprendizaje colaborativo, donde la construcción conjunta de saberes entre docentes, etnoeducadores y comunidades fortalece la comprensión mutua y la práctica educativa situada, lo que beneficia a los estudiantes y sus familias.

La lengua materna emerge como un componente esencial en este proceso, ya que es el vehículo principal para preservar la identidad cultural y transmitir conocimientos propios. La participación de todos los actores en torno a estos tres temas indica un consenso sobre la necesidad de un enfoque holístico, donde el aprendizaje colaborativo e intercultural contribuye a la revitalización de las lenguas indígenas, generando un círculo virtuoso de fortalecimiento cultural

y educativo.

Un directivo docente resalta: “[...] El acompañamiento debe reconocer y fortalecer las particularidades del contexto local, promoviendo una educación que articule lo propio con lo oficial, desde nuestra cosmovisión, nuestra lengua y nuestra identidad, y en segunda medida, lo que nos traen los *alijunas* [...]” (Directivo docente y autoridad tradicional).

Este comentario destaca la necesidad de contextualizar la enseñanza, respetando la educación propia y el uso de la lengua materna, mientras se alinean con los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional. La transversalidad del acompañamiento radica en generar un diálogo que permita articular las demandas culturales locales con los estándares nacionales, promoviendo una educación pertinente y transformadora, ¿para quién esa educación? Para los integrantes de la comunidad, pues son ellos quienes saben qué quieren y hacia donde proyectan sus objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Un aporte adicional de una etnoeducadora refiere lo siguiente:

[...] Me he rehusado al acompañamiento en aula, no quiero que entren al aula, porque es la clase que no preparan contigo, pero la juzgan. Porque uno antes ir al aula, pues uno prepara la clase solo, pero si la preparas con ellos, es diferente, porque hablamos de lo propio y lo apropiado, de lo que queremos en la comunidad y no solo obedeciendo lo que ellos esperan que hagamos, que en muchas veces, no sentido tiene [...] (Etnoeducadora 2) este comentario enfatiza en que el acompañamiento debe darse en un gana-gana, es decir, no es solo ir a observar una clase, sino que se debe pensar en un proceso co-constructivo, dialógico y crítico, desde la realidad y no simplemente desde lo que se espera en la normativa o en la política de calidad educativa.

La articulación entre lo propio y lo oficial, es un tema recurrente en los comentarios, por la necesidad de lograr un equilibrio entre la educación propia con los estándares nacionales sin vulnerar la autonomía comunitaria. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas que integren las realidades locales con los objetivos nacionales. Un directivo docente explica: “[...] La palabra clave para nosotros es la articulación entre lo propio y lo apropiado, es decir, con la otra cultura [...]” (Directivo docente y autoridad tradicional).

Esta articulación no solo responde a las necesidades de las comunidades, sino que también permite que los estudiantes adquieran aprendizajes aplicables a su vida cotidiana, más allá de los resultados en pruebas estandarizadas, sino, los aprendizajes que se dan para la vida y la resolución de problemas reales, no solo los que se enuncian en las pruebas estandarizadas, que desconocen las

realidades que se viven y buscan medir con el mismo racero a todos los estudiantes del país, sin entender que cada escuela es un mundo complejo, porque está lleno de personas que son aún más complejas. Un directivo destaca: “[...] ¿De qué vale saberse que 5 por 8 es 40 si cuando vas a la tienda a comprar dos huevos te dan mal el cambio? [...]” (Directivo docente 3). Esta es una realidad apremiante, la oportunidad de contextualizar el proceso de enseñanza – aprendizaje a los estudiantes de la comunidad, es una oportunidad para lograr mayores aprendizajes para aplicar en la vida cotidiana y no solo para responder pruebas.

Un comentario que refuerza este contexto es el siguiente: “[...] hemos diseñado planes de aula articulados, desde lo que nos impone el ministerio y desde el tutor y lo que queremos nosotros, quienes habitamos el territorio y conocemos la realidad de los niños y sus familias, aquí es donde pedimos respecto por nuestros usos y costumbres, así como nosotros hemos recibido lo que viene de fuera, pero que sabemos nos permite aprender para mejorar [...]” (Etnoeducadora 3).

Aquí empezamos a entender por qué es tan importante recorrer el territorio y comprender las dinámicas propias de las comunidades indígenas, para proceder con base en las necesidades y no desde imposiciones que vienen desde las autoridades comunitarias.

El trabajo comunitario en el acompañamiento situado invita a fomentar la participación activa de las familias, autoridades tradicionales y demás miembros de la comunidad en los procesos educativos. Como señala un directivo: “[...] En la primaria trabajamos con proyectos aula-comunidad, en los que participan los padres de familia, la autoridad tradicional, el líder, y otros miembros de la comunidad [...]” (Directivo docente y autoridad tradicional).

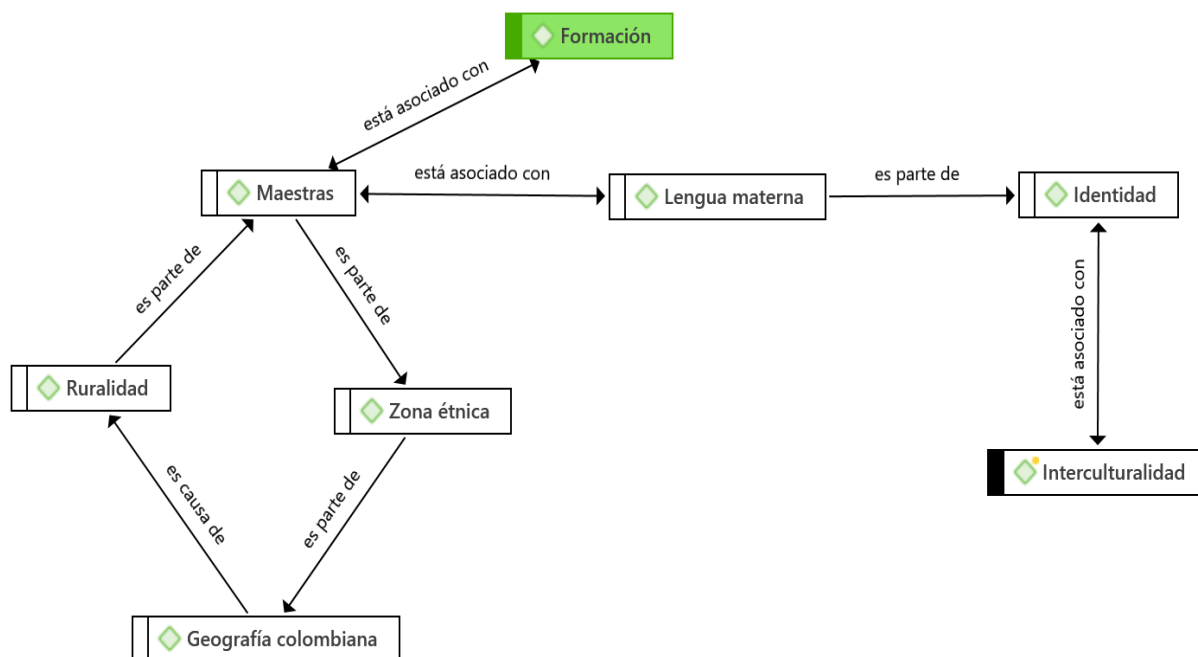
Este enfoque no solo fortalece la identidad cultural, sino que también construye un sentido de pertenencia y compromiso colectivo hacia la educación de los integrantes de su comunidad, lo que implica un doble compromiso, pues el docente trabaja con estudiantes, pero esos estudiantes resultan siendo sus parientes, lo que permite pensarse las cosas para el desarrollo de los suyos y de su comunidad, es decir, es un actor militante y su rol es supremamente importante, tanto en la escuela, como en su comunidad.

Se percibe un impacto del aprendizaje intercultural en la identidad y la comunidad, ya que, dicho aprendizaje fomenta la reflexión y el arraigo identitario tanto en estudiantes como en docentes. Ejemplos como el de la etnoeducadora que resignifica su rol pedagógico a partir de la interacción con niños Wayuu, refleja cómo estas prácticas enriquecen no solo el aprendizaje, sino también la construcción identitaria y la cohesión comunitaria entre los actores del proceso. Por

ejemplo, este aporte destaca: “[...] rodearme de sus creencias, de la cultura, que es distinta a la mía, me ha hecho entender sus necesidades y cómo desde mi rol, tengo que hacer algo que nos conectemos y crezcamos juntos en el proceso [...]” (Etnoeducadora 2).

Para concluir, la resignificación del currículo y el rol del docente permiten encontrar los comentarios que destacan cómo el acompañamiento situado y el aprendizaje intercultural permiten una educación inclusiva y adaptada al contexto cultural. Este enfoque no solo transforma las prácticas pedagógicas, sino que también fortalece procesos de identidad cultural y justicia social en comunidades indígenas. Esto está en línea con autores como Dietz (2017) y Molina (2013), quienes destacan la necesidad de integrar la diversidad cultural en la educación para generar aprendizajes significativos y transformadores.

Figura 14. Red sobre los procesos de formación docente y la realidad del acompañamiento situado



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

El mapa posiciona la formación como eje, destacando su papel fundamental en el desarrollo docente, especialmente en contextos rurales y étnicos de la geografía colombiana. La formación no se limita a lo académico, sino que se enriquece a través de la asociación con las maestras, quienes actúan como mediadoras del conocimiento situado, vinculado a las realidades culturales y territoriales de sus comunidades. Esta conexión resalta la importancia de considerar las

particularidades de la ruralidad y la diversidad étnica para lograr un proceso formativo contextualizado y significativo.

De las maestras se desprende la relevancia de la lengua materna como elemento que trasciende la cosmovisión, la identidad cultural y la interculturalidad. La formación docente, entonces, no solo fortalece competencias pedagógicas, sino que también impulsa la preservación y revitalización de las lenguas indígenas, consolidando un enfoque educativo que valora el diálogo de saberes y reconoce la diversidad lingüística como un pilar de la identidad comunitaria.

8.1.2 Aprendizaje colaborativo: construir juntos desde la diversidad del acompañamiento, entre docentes, entre docentes y tutores, entre tutores.

El aprendizaje colaborativo se define como un proceso educativo en el que los estudiantes trabajan en conjunto para alcanzar un objetivo común, facilitando el intercambio de conocimientos entre ellos. Esta metodología tiene como finalidad mejorar el aprendizaje y la comprensión de los temas. Se fundamenta en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), quien afirmó que el aprendizaje es un proceso social, en el que los niños adquieren nuevos conocimientos con la ayuda de los demás.

El acompañamiento situado y el trabajo colaborativo en la consolidación de comunidades de aprendizaje son claves para mejorar la práctica pedagógica en contextos indígenas. Este proceso involucra la interacción entre expertos y aprendices, favoreciendo el desarrollo de habilidades docentes en el aula y fuera de ella, para este caso, en la comunidad, que involucra a varios actores.

El aprendizaje colaborativo, fundamentado en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), posiciona al conocimiento como un producto social, promovido por la interacción entre estudiantes, docentes y tutores. En el contexto del acompañamiento situado, esta metodología adquiere un valor especial, ya que facilita la creación de comunidades de aprendizaje que comparten saberes y enfrentan desafíos juntos.

Durante la pandemia, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo permitió mantener la formación docente mediante herramientas tecnológicas, este comentario presenta la vivencia: “[...] Ellos buscaban la forma de reunirse por Google Meet o Zoom, para trabajar en conjunto y formarnos, pues los maestros debíamos seguir pensando en atender a los niños [...]” (Etnoeducadora 3).

El aporte refleja cómo la tecnología y la colaboración a distancia se convirtieron en soluciones innovadoras para superar brechas educativas, particularmente en contextos rurales y

étnicos. Como señala CEPAL (2019), la flexibilidad y el uso de tecnologías son claves para una educación inclusiva y colaborativa, los maestros decidieron pensar en estrategias para superar este desafío inmenso que trajo consigo el confinamiento para la preservación de la vida.

Se presentó un cambio en la percepción del acompañamiento recibido: del control a la colaboración. Uno de los hallazgos más significativos es la transformación de la percepción del tutor en las comunidades de aprendizaje y sobre el acompañamiento recibido, antes percibido como impuesto, no negociado. Inicialmente visto como un supervisor evaluador, el tutor se convierte gradualmente en un compañero para el aprendizaje que facilita la mejora pedagógica, como se evidencia en este comentario: “[...] Al principio, pensé que la tutora va a regañar y a evaluarnos... pero después de verla tanto tiempo, en las reuniones de la comunidad de aprendizaje, en las clases y con las familias, la vi como una compañera más [...]” (Etnoeducadora 1).

Este cambio resalta la importancia de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo, elementos esenciales para el acompañamiento situado. Vygotsky (1979) enfatiza que el aprendizaje se potencia en un entorno de colaboración y apoyo mutuo, donde las interacciones generan nuevas oportunidades de desarrollo e involucrarse en el trabajo cotidiano del aula, permite esa colaboración.

El acompañamiento situado y la transversalidad de este como práctica colaborativa en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA) enfatiza la colaboración entre los actores para responder a las necesidades de los etnoeducadores y sus comunidades. Este enfoque promueve prácticas pedagógicas más inclusivas, culturalmente relevantes y adaptadas al contexto local. La participación activa de tutores, etnoeducadores, directivos y la comunidad, permite articular lo propio con lo oficial, fortaleciendo los aprendizajes significativos para los estudiantes.

Se destaca la resignificación del rol del tutor en el acompañamiento situado, puesto que no solo mejora las competencias pedagógicas, sino que también resignifica el rol del tutor, quien deja de ser un transmisor de conocimientos técnicos para convertirse en un facilitador que fomenta la autorreflexión docente. Según el comentario de uno de los tutores: “[...] El foco no es solo en la planeación y desarrollo de la clase, sino en cómo el tutor acompaña esa planeación y realiza la retroalimentación al maestro, allí se genera confianza y respeto por el trabajo del otro, lo que valida el acompañamiento y la relación que se teje entre los dos [...]” (Tutor 2).

Esta dinámica implica que el tutor promueva un diálogo de saberes en la comunidad de aprendizaje, facilitando la integración de las necesidades del entorno con las estrategias

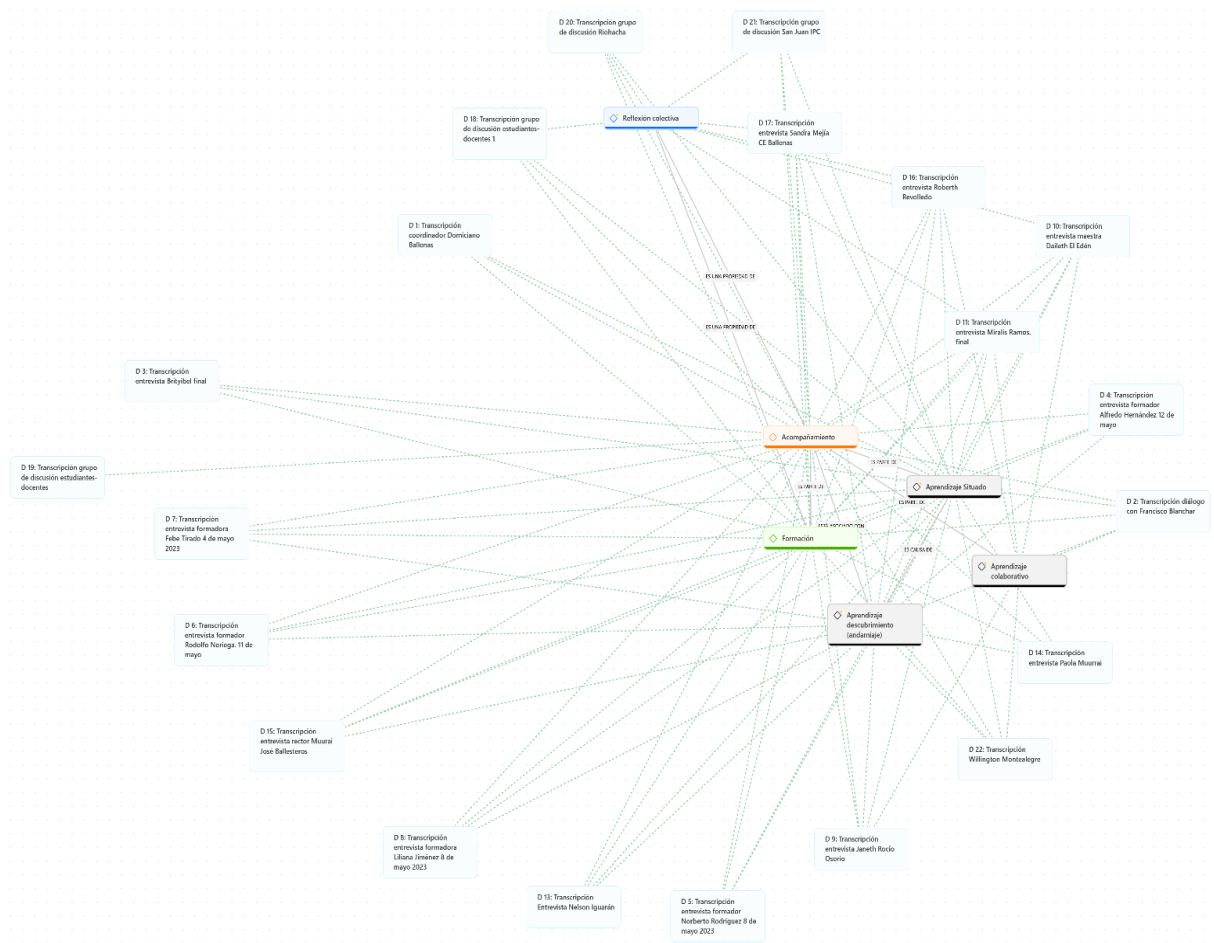
pedagógicas. Esto coincide con Castro y Pardo (2021), quienes plantean que la educación intercultural inclusiva se basa en la articulación entre escuela, comunidad y contexto, dando respuestas integrales a las demandas que se imponen en el aula de clase.

Dichas dinámicas colaborativas y aprendizaje significativo se interrelacionan. La interacción entre tutores y etnoeducadores genera aprendizajes significativos que surgen del trabajo colaborativo y el ajuste de las estrategias educativas. Estas interacciones, basadas en la reflexión crítica entre pares, permiten mejorar las prácticas pedagógicas en un entorno intercultural, como lo refiere este comentario: “[...] Se entreteje un trabajo articulado en la comunidad de aprendizaje, permitiendo una reflexión crítica entre pares sobre las dinámicas de la clase y la necesidad que tienen los estudiantes por aprender cosas nuevas, que sirvan para su realidad [...]” (Etnoeducadora 3).

Vygotsky (1978) señala que el aprendizaje colaborativo se enriquece a través de la interacción social y el andamiaje temporal, ofrecido tanto por tutores como por compañeros docentes. Este enfoque que se da en la comunidad de aprendizaje, no solo fortalece las competencias pedagógicas, sino que también facilita la contextualización del currículo en función de las particularidades culturales y territoriales, así mismo, atiende lo que necesita el niño, pues está en su cotidianidad, siendo los ojos del maestro, pues el tutor al acompañar, ve lo que el maestro en ocasiones pasa de largo, al estar concentrado con tantos estudiantes y tratando de entender todas las necesidades que se presentan y aún más, cuando se trabaja en un aula multigrado.

Un comentario adicional señala: “[...] recibir acompañamiento en el aula es una oportunidad y un reto, porque tienes ojos encima tuyos, que ven lo que tú no ves, porque tener 30 niños en clase es difícil, así que el tutor tiene un papel importante, sin creerse más, puede ayudarme a crecer y a ser mejor profe para mis niños [...]” (Etnoeducadora 3). La interacción y formas de colaboración en el aula, entre docentes y tutores, permite aunar esfuerzos y lograr que los beneficiados sean los estudiantes, pues al tener la oportunidad de dialogar sobre la clase realizada y entender que todo puede mejorar si estás dispuesto a aprender, será una oportunidad de reflexionar y resignificar la práctica pedagógica y los procesos de retroalimentación que se le brindan a los estudiantes.

Figura 15. Red de acompañamiento, formación, sus aprendizajes y reflexiones



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En el análisis de la red que conecta el acompañamiento situado con la formación docente, se observa cómo las interacciones entre diversas metodologías de aprendizaje, como el aprendizaje situado, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje colaborativo y la reflexión colectiva, enriquecen la experiencia educativa. El acompañamiento situado proporciona un marco contextual que permite a los docentes aplicar estrategias de enseñanza que son relevantes y adaptadas a las realidades de sus estudiantes. Esto fomenta un aprendizaje situado donde los educadores no solo transmiten conocimientos, sino que también facilitan experiencias significativas que conectan teoría y práctica.

Además, el aprendizaje por descubrimiento se ve potenciado en este contexto, ya que los docentes son guiados para explorar nuevas formas de enseñanza a través de la curiosidad y la indagación. La implementación del aprendizaje colaborativo refuerza la importancia del trabajo en equipo y el intercambio de ideas entre colegas, creando un ambiente de apoyo mutuo. Por último,

la reflexión colectiva emerge como una herramienta clave para evaluar y ajustar estas prácticas pedagógicas, permitiendo a los docentes compartir sus experiencias y aprendizajes en un espacio donde se promueve el crecimiento continuo. Así, esta red de interacciones no solo fortalece la formación docente, sino que también contribuye a un enfoque más integral y efectivo en la enseñanza y aprendizaje.

Existe un entramado que emerge desde la reflexión, el acompañamiento, la formación docente, además, desde los procesos arraigados al aprendizaje colaborativo y por descubrimiento, es interesante ver como los participantes enuncian sus apreciaciones y estas logran entretenerse, para entender la complejidad del acompañamiento propuesto y la incidencia de este en la mejora del ejercicio docente de las etnoeducadoras acompañadas.

A lo largo del acompañamiento situado implementado, se ha percibido un avance en la relación del tutor y el etnoeducador. La percepción del tutor evolucionó, como lo menciona este comentario: “[...] antes veíamos al tutor como un "supervisor" a un "compañero respetado”, ese respeto se lo ganó por estar ahí con nosotros, entendiendo la realidad que vivimos y pensando estrategias para que los peñaos aprendan lo que deben aprender [...]”(Etnoeducadora 1). Esto se debió a la relación de apoyo y colaboración establecida, que fomentó el desarrollo profesional del docente y reforzó la confianza mutua, desde los andamios dados en el acompañamiento situado, enfocado en los diagnósticos dados y la necesidad de formación que había, tal como plantea Vygotsky (1979) en los procesos de interacción que afianzan al otro, desde la compañía en los procesos que se viven en la escuela.

El impacto del acompañamiento situado ha demostrado ser fundamental para mejorar la práctica pedagógica, promoviendo un ambiente reflexivo y colaborativo. Las comunidades de aprendizaje se destacan como espacios fundamentales para compartir experiencias y mejorar la calidad educativa, adaptándose siempre al contexto rural y étnico de los participantes, adaptándose a las realidades locales.

Conclusiones parciales: colaboración en el aprendizaje situado

El análisis del aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje colaborativo en el contexto del acompañamiento situado resalta varios elementos clave:

1. La colaboración entre pares es eficaz: permite un espacio de diálogo, de reflexión y de resignificación del rol que cada uno desempeña en la comunidad, permitiendo una articulación entre roles y responsabilidades, frente a los procesos formativos que se adelantan en la institución

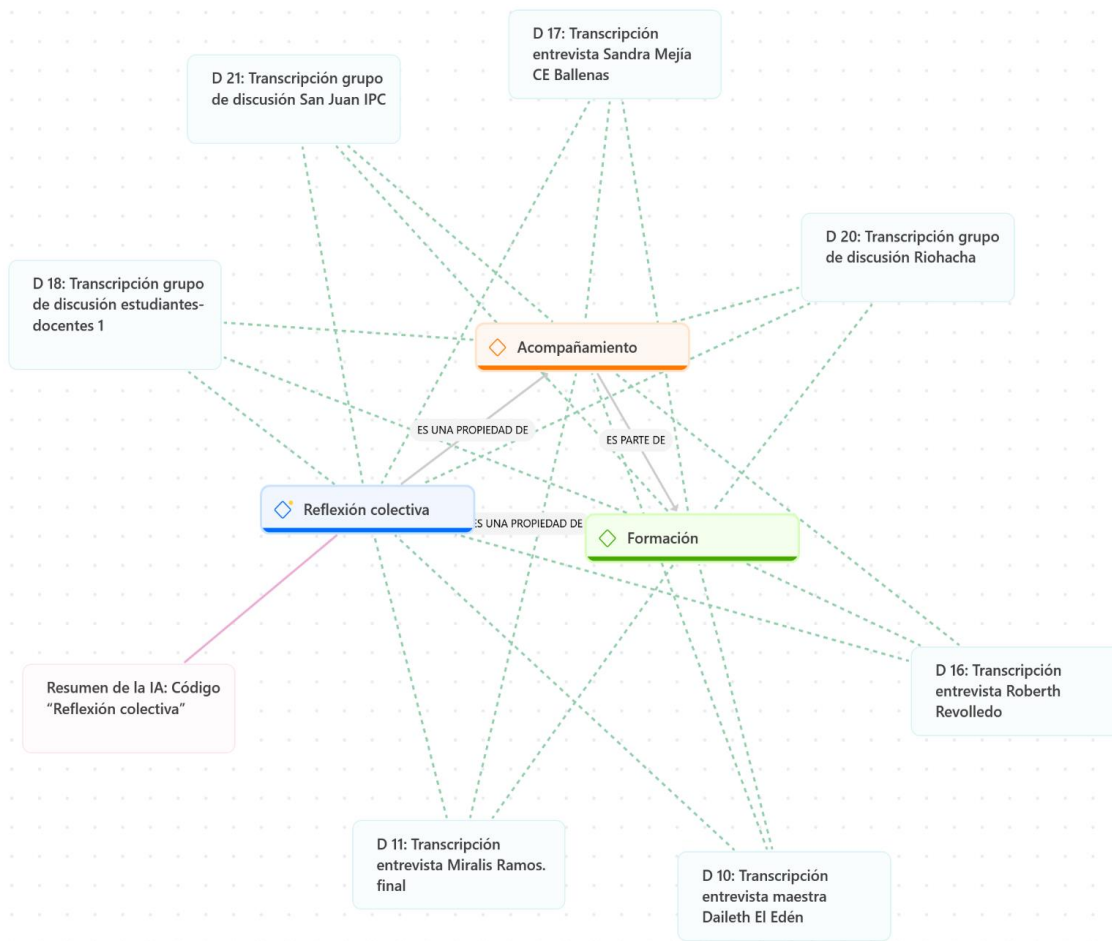
educativa.

2. Colaboración como motor del aprendizaje: Las comunidades de aprendizaje basadas en la interacción entre tutores y docentes, enriquecen el proceso educativo, fomentando la reflexión – acción para la mejora continua.

3. Resignificación del rol del tutor: El tutor pasa de ser un evaluador externo a un facilitador y compañero en la comunidad de aprendizaje, promoviendo un entorno de confianza, respeto y colaboración.

Estos hallazgos destacan la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las realidades locales, permitiendo que la diversidad cultural y las necesidades comunitarias sean el eje del proceso educativo. Este enfoque no solo fortalece la autonomía y la colaboración, sino que también contribuye a construir una educación más inclusiva, dinámica y transformadora directo en el aula de clase.

Figura 16. Red sobre la colaboración entre actores desde el acompañamiento situado y la formación



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En el análisis de la red que destaca la importancia del acompañamiento y la formación, se evidencia cómo la reflexión colectiva se convierte en un componente esencial para el éxito de estos procesos, especialmente en el contexto del acompañamiento situado. El programa promueve un enfoque integral que no solo se centra en la entrega de conocimientos, sino que también enfatiza la creación de un espacio donde las participantes puedan compartir experiencias, reflexionar juntas y construir aprendizajes significativos.

La reflexión colectiva permite que las mujeres se sientan respaldadas y comprendidas, fomentando un sentido de comunidad que enriquece tanto el acompañamiento como la formación. A través de este intercambio, cada participante aporta su perspectiva única, lo que fortalece el aprendizaje colaborativo y facilita la resignificación de sus experiencias. De esta manera, el Programa no solo contribuye al desarrollo individual de las mujeres, sino que también cultiva un ambiente de apoyo mutuo y empoderamiento colectivo, esencial para enfrentar los desafíos del contexto social en el que están inmersas.

8.1.3 Los andamiajes educativos contruidos en el acompañamiento situado y sus aprendizajes más relevantes

El acompañamiento situado en el Programa Todos a Aprender ha sido fundamental para construir andamiajes educativos que fortalecen la práctica docente, especialmente en contextos indígenas. Basados en teorías como las de Bruner (1986) y Vygotsky (1978), estos andamiajes permiten conectar el conocimiento nuevo con experiencias previas, promoviendo aprendizajes significativos y contextuales.

El rol del tutor, según los entrevistados, implica una adaptación crítica del acompañamiento a las necesidades específicas del territorio, como se percibe en este comentario: “[...] El tutor recibe la formación y decide cómo realiza ese acompañamiento, si se inclina más por lo propio, lo comunitario o lo intercultural, todo parte de ese reconocimiento del territorio y de los actores que acompaña en el proceso [...]” (Formador 3).

Este comentario destaca la flexibilidad que deben tener los tutores para contextualizar su práctica, integrando las particularidades culturales y pedagógicas de cada comunidad, un proceso alineado con el aprendizaje situado de Vygotsky (1978), que enfatiza la relevancia del entorno y las interacciones en el desarrollo educativo.

Un andamio relevante es la contextualización del acompañamiento y el impacto en la

calidad educativa, puesto que, el acompañamiento situado debe ser sensible al contexto cultural, pedagógico y comunitario. Esto se evidencia en este comentario: “[...] El tutor adapta su acompañamiento en función de las necesidades de la comunidad, lo que permite un impacto significativo en la mejora de la calidad educativa, con base en la línea de formación propuesta desde el Programa y sus objetivos [...]” (Formador 2)

Este enfoque garantiza que el aprendizaje significativo se construya desde el entorno del etnoeducador, integrando las demandas culturales de la comunidad con las propuestas pedagógicas del Programa. Como señala Walsh (2010), este proceso implica un equilibrio entre las imposiciones externas y las necesidades locales, permitiendo que las comunidades mantengan su autodeterminación educativa y tengan la oportunidad de decidir que llevan al aula y que no, desde sus autonomías.

Este comentario refiere lo siguiente: “[...] cuando empecé a recibir acompañamiento, no entendía para que se hacía, pero, al pasar de los meses, comprendí que tener a alguien con quien hablar, alguien que sepa que voy a hacer con los niños o que me de ideas para abordar alguna problemática en mi aula, alguien que me enseñe desde su experiencia vivida y su formación me ayuda a aprender más, eso me hace pensar en que juntos es más fácil, es mejor para no desesperarme por esos temas que día a día nos absorben u no dejan que pensemos en lo realmente importante: que los niños logren aprender lo que hemos propuesto [...]” (Etnoeducadora 2), aquí se encuentra una resignificación del rol del acompañante, pero también del acompañado, al ver ese proceso de manera formativa y no punitiva, que es uno de los alcances exitosos del acompañamiento situado, entender la necesidad del otro y apoyarlo para que reflexione y tome acción frente a su práctica pedagógica.

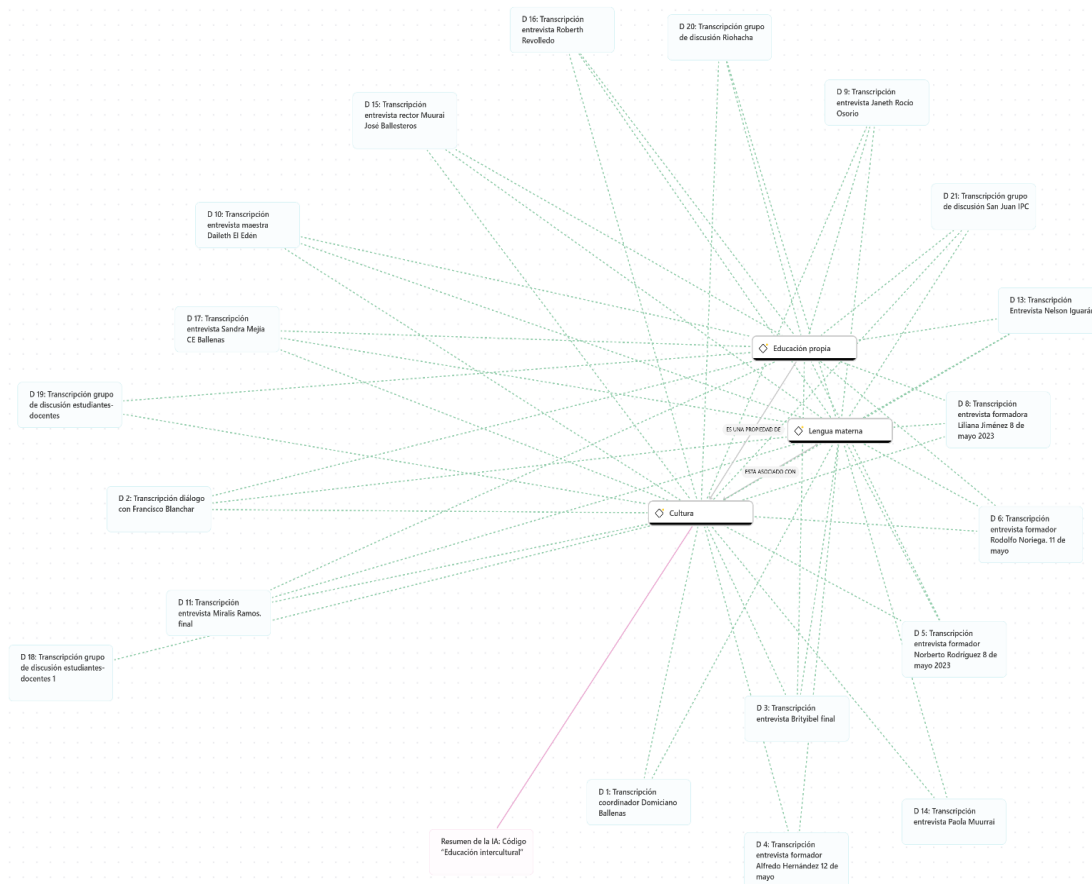
En el acompañamiento situado se presentan tensiones y oportunidades, a pesar de los avances que se han logrado. Esas tensiones son derivadas de las demandas externas del Programa Todos a Aprender, sin embargo, pueden convertirse en oportunidades para fortalecer el diálogo intercultural y la reflexión crítica. Una docente menciona en este comentario: “[...] hemos entendido que el respeto en las sugerencias de mejora o correcciones y la planificación conjunta favorecen una relación de confianza que potencia la mejora contextualizada de la enseñanza [...]” (Etnoeducadora 3).

La clave para superar estas tensiones radica en la capacidad del tutor para facilitar el aprendizaje y construir un entorno colaborativo, donde las decisiones pedagógicas se adapten a las

necesidades específicas de la comunidad.

El acompañamiento situado, cuando se adapta a las particularidades culturales y territoriales, se convierte en una herramienta clave para la mejora contextualizada de la enseñanza y el fortalecimiento de las comunidades indígenas. Este enfoque permite no solo mejorar la práctica docente, sino también promover una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

Figura 17. Red sobre la cultura, la educación propia y la lengua materna



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En el análisis de la red que vincula la cultura, la educación propia y la lengua materna, se evidencia cómo las interacciones entre los actores de la investigación destacan la relevancia de estos tres temas en el proceso educativo. Los participantes subrayan que la cultura actúa como un marco que da sentido a la educación propia, permitiendo que los contenidos y metodologías se alineen con las experiencias y tradiciones de las comunidades. Esta conexión no solo enriquece el aprendizaje, sino que también valida y celebra la identidad de los estudiantes, fomentando un sentido de pertenencia y orgullo cultural.

Asimismo, la lengua materna emerge como un componente esencial en este proceso, ya que es el vehículo a través del cual se transmiten tanto la cultura como los conocimientos. Los actores enfatizan que el uso de la lengua materna en el contexto educativo no solo facilita una mejor comprensión de los contenidos, sino que también promueve una relación más profunda con la cultura local. Al integrar estos elementos en el proceso educativo, se crea un entorno inclusivo y significativo que respeta y valora las raíces culturales de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo integral y a su empoderamiento como individuos dentro de sus comunidades.

En esta red, se puede evidenciar la articulación que se teje entre la cultura y las aristas que emergen sobre la educación propia y la lengua materna, enfatizando en las voces de los actores, protagonistas del acompañamiento situado y de la experiencia personal, vivida en el proceso.

Conclusiones parciales respecto de los aprendizajes relevantes del acompañamiento situado

El análisis evidencia que los aprendizajes más significativos del acompañamiento situado en las aulas indígenas incluyen:

1. Fortalecimiento de los andamiajes educativos: Los tutores promueven aprendizajes contextualizados y significativos al conectar los conocimientos técnicos con las realidades comunitarias.
2. Resignificación del rol del tutor: Más que supervisores, los tutores actúan como facilitadores que promueven la autorreflexión y la contextualización pedagógica.
3. Trabajo colaborativo e intercultural: La interacción entre tutores, docentes y la comunidad educativa genera redes de aprendizaje que enriquecen las prácticas pedagógicas y refuerzan la identidad cultural.
4. Contextualización del currículo: La integración de las necesidades culturales y pedagógicas locales es esencial para garantizar un impacto positivo en la calidad educativa.
5. La lengua materna es importante: en el contexto comunitario e indígena, la lengua tiene una valoración especial, al ser la que permite interactuar y entender al otro en el aula y fuera de ella.

8.1.4 El aprendizaje situado desde el contexto rural comunitario: reconocimiento cultural y adaptación en el acompañamiento situado

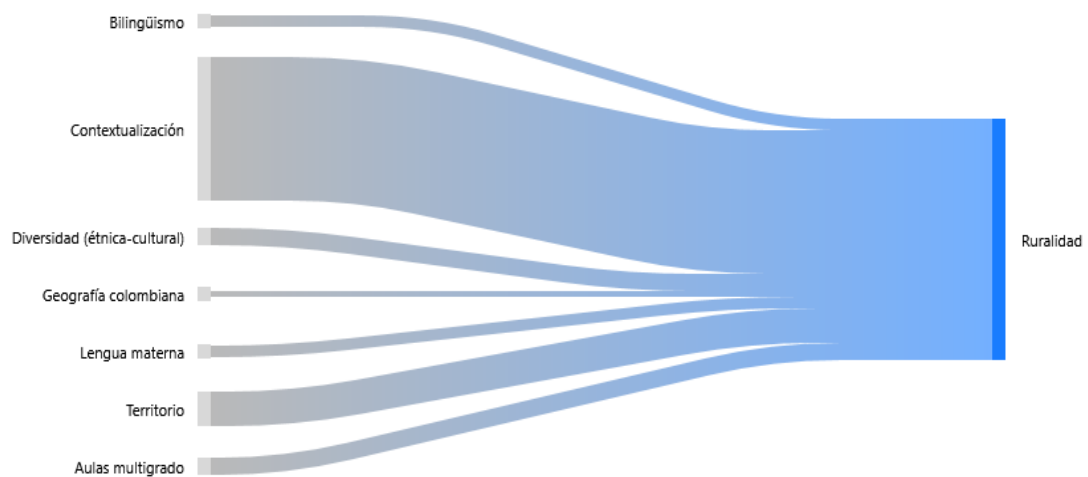
El aprendizaje situado en el contexto rural comunitario emerge como un enfoque educativo que integra las particularidades culturales, sociales y ambientales de las comunidades locales,

permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y contextualizado. Al reconocer el valor del saber cultural, las tradiciones y prácticas de la comunidad, el acompañamiento situado se adapta a las realidades específicas del territorio y fomenta un diálogo horizontal entre educadores y estudiantes. Este enfoque no solo resignifica la práctica pedagógica, sino que fortalece la identidad cultural, impulsa la participación comunitaria y promueve una educación transformadora que responde a las necesidades locales.

El éxito del acompañamiento situado en contextos rurales y comunitarios depende del reconocimiento y la integración de las particularidades culturales en la práctica educativa. Un directivo docente en un comentario destaca: “[...] Los tutores que han adaptado su práctica a las necesidades locales han logrado mejores resultados. No podemos estandarizar todo sin tener en cuenta la realidad cultural del territorio, ni tampoco imponerlas cosas, aquí estamos acostumbrados al diálogo y la concertación [...]” (Directivo docente 2).

Este enfoque refuerza la importancia de que los tutores contextualicen los referentes de calidad, combinando estándares nacionales con las necesidades específicas de los niños indígenas. Este balance permite articular un trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad educativa, incluyendo líderes, autoridades, etnoeducadores, directivos, padres de familia y estudiantes. Así, se construye una red de apoyo centrada en la mejora de los aprendizajes desde una perspectiva intercultural.

Figura 18. Red de coocurrencias sobre ruralidad y acompañamiento. Necesidades del territorio



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

La red destaca la contextualización como el eje principal en la ruralidad, lo que resalta la necesidad de adaptar las prácticas educativas a las realidades socioculturales y geográficas específicas de las comunidades que son rurales. La contextualización no solo responde a las condiciones del territorio, sino que también reconoce la importancia de la diversidad cultural y étnica presente en estos espacios, lo que requiere un enfoque flexible y situado. En este contexto, el aula multigrado se convierte en un símbolo de la complejidad educativa en zonas rurales, donde la enseñanza debe adaptarse a distintos niveles y ritmos de aprendizaje, reflejando la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas.

La red también destaca la importancia del bilingüismo y la lengua materna, lo que señala que la educación en la ruralidad no solo debe ser inclusiva, sino también intercultural. Valorar la lengua materna y la diversidad cultural en estos contextos contribuye a fortalecer la identidad de los estudiantes, a la vez que promueve una educación más pertinente y significativa. Así, la red sugiere que la ruralidad no es un desafío para superar, sino un espacio rico en saberes que, al ser reconocidos y contextualizados, pueden transformar la experiencia educativa.

En esta red de coocurrencias, se destaca una de las categorías emergentes que muestra como los procesos sobre el acompañamiento situado, deben reconocer las particularidades del territorio colombiano y sus características fundamentales para las apuestas nacionales, regionales y locales para la política pública educativa. Este enfoque se basa en lo propio y lo apropiado, destacando la necesidad de evitar la estandarización y promover prácticas adaptadas a cada contexto.

Como señala Walsh (2010), el reconocimiento de las características culturales y comunitarias no solo enriquece el proceso educativo, sino que también refuerza el vínculo entre la escuela y su entorno, permitiendo que los aprendizajes sean significativos y contextualmente relevantes. Un comentario que permite entender esta apreciación es: “[...] cuando yo realizo mis clases, pienso que qué quiero que aprendan mis niños, desde los *alijunas* (no indígenas), pero también desde lo que requerimos acá, por ello, invito al sabedor a mis clases, para que el me ayude a articular lo propio con lo apropiado, por ejemplo, en ciencias y medicina tradicional, hablamos de las plantas y su clasificación y con el sabedor, aprendemos desde etnociencias, las plantas medicinales que podemos usar para curar a los nuestros[...].” (Etnoeducadora 3). Aquí vemos la trascendencia cultural y la identidad, para ellos será primordial privilegiar el conocimiento empírico al científico y eso permite entender las autonomías dadas en todos los aspectos del aula y la comunidad.

En el acompañamiento situado en la ruralidad, fundamentado en las teorías de Bruner (1986) y Vygotsky (1978) con otros andamiajes educativos, que se conciben como un soporte estratégico y temporal que facilita la construcción de competencias pedagógicas, autonomía docente y reflexión crítica. Estos andamiajes son esenciales para que los maestros etnoeducadores adapten sus prácticas a las realidades culturales y comunitarias, como lo refiere este comentario: “[...] El tutor adapta su acompañamiento según las necesidades de la comunidad, conectando la escuela con su entorno y con el propósito de su rol, que es de par que acompaña y colabora en el proceso formativo de los maestros, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes [...]” (Formador 2).

Este proceso fomenta la integración de enfoques interculturales y comunitarios, fortaleciendo la calidad educativa y conectando la escuela con las dinámicas culturales del territorio, pues existen dinámicas que favorecen o no, esa integración y los actores que intervienen en la comunidad, son co-responsables de ese proceso.

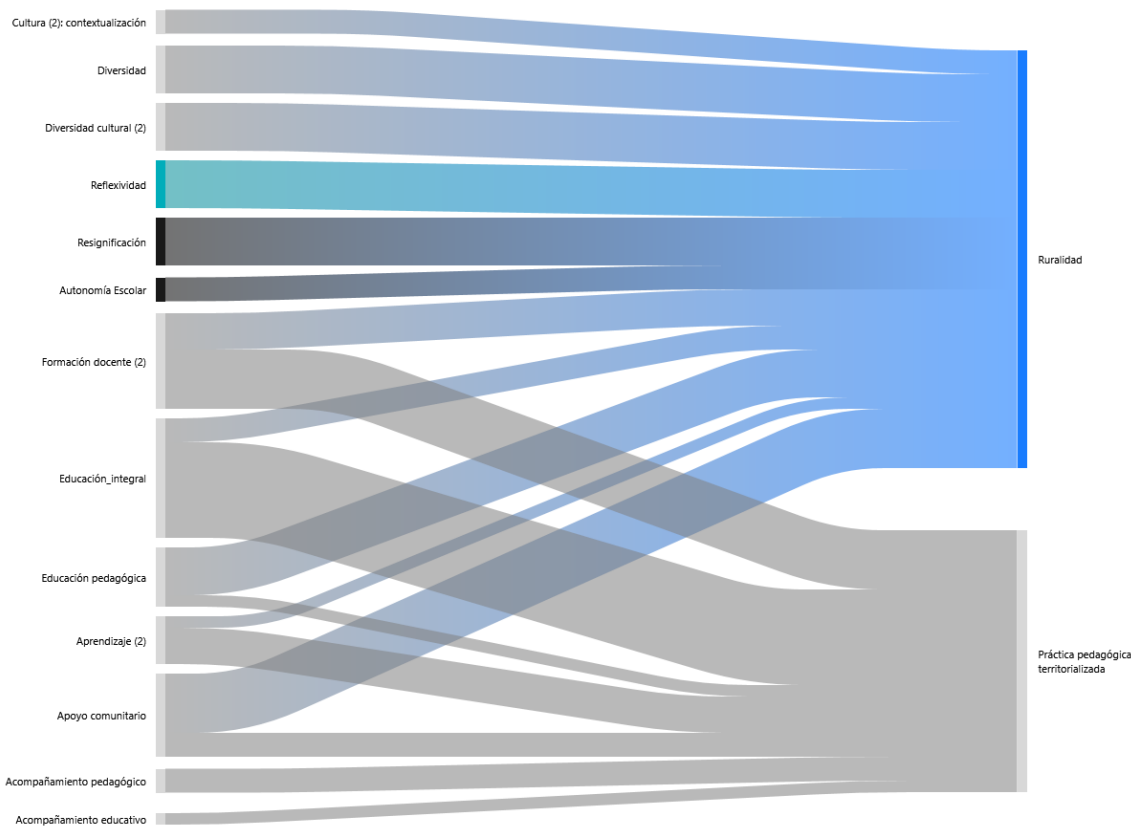
Un andamio más es la formación continua y retroalimentación, contextualizada para el entorno rural y étnico, que es diferente al acompañamiento en zonas urbanas, pues las realidades obligan a particularizar la estrategia. La formación reiterativa y el seguimiento cercano son esenciales para consolidar los aprendizajes logrados durante el acompañamiento situado.

Este proceso formativo permite:

1. Identificar avances en las prácticas pedagógicas que deben ser territorializadas.
2. Realizar retroalimentaciones efectivas para ajustar estrategias, con base en la necesidad identificada, desde la oportunidad que brinda trabajar directamente en territorio y en el aula de clase.
3. Garantizar la sostenibilidad de los compromisos adquiridos en el aula, en beneficio a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El acompañamiento no debe percibirse como una intervención puntual, sino como un proceso continuo que articule las dinámicas comunitarias con las metas educativas, para trabajar de manera articulada y conjunta, como se diría coloquialmente, juntos remando hacia la misma meta.

Figura 19. Red de coocurrencias sobre la ruralidad y la práctica pedagógica territorializada



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

La red de coocurrencias entre ruralidad y práctica pedagógica territorializada resalta la diversidad cultural como un eje central, indicando que la educación en contextos rurales requiere una comprensión profunda de las particularidades culturales y sociales de cada territorio. Esta diversidad se conecta con procesos de reflexividad y resignificación, lo que sugiere que la práctica pedagógica en estos contextos implica un cuestionamiento constante de las metodologías y saberes impuestos, adaptándolos a la realidad cultural local. La autonomía escolar emerge como un objetivo clave, enfatizando la necesidad de que las instituciones rurales tengan la capacidad de gestionar sus propios procesos educativos, basados en su identidad y contexto.

Por otro lado, la práctica pedagógica territorializada se articula con la formación docente, la educación integral y el apoyo comunitario, lo que resalta un enfoque holístico donde la educación no solo se centra en el aula, sino que involucra a la comunidad como un actor esencial. La presencia del acompañamiento pedagógico y educativo refuerza esta idea, indicando que la territorialización no es un proceso individual, sino colectivo y colaborativo. Así, la red refleja una práctica pedagógica en la ruralidad que, al estar profundamente enraizada en el territorio, promueve aprendizajes contextualizados y culturalmente significativos.

Esta red permite identificar el entramado que surge desde la práctica pedagógica territorializada y la ruralidad. La práctica pedagógica territorializada es un enfoque que busca contextualizar la enseñanza y el aprendizaje dentro de las particularidades culturales, geográficas y sociales de un territorio específico. En el ámbito de la ruralidad, esta práctica se vuelve esencial para abordar las necesidades educativas de comunidades que históricamente han sido marginadas o excluidas del diseño curricular estandarizado.

Conclusiones particulares sobre el aprendizaje situado y la conexión escuela-comunidad

El acompañamiento situado en contextos rurales y comunitarios se destaca como un pilar fundamental en la formación de maestros etnoeducadores, promoviendo aprendizajes significativos que respetan las características culturales y comunitarias del territorio. Este enfoque:

- Refuerza la conexión entre la escuela y su entorno, facilitando un diálogo constante con la comunidad.
- Promueve un enfoque inclusivo e intercultural que articula estándares de calidad educativa con necesidades locales.
- Construye andamiajes educativos que potencian competencias docentes, autonomía y reflexión crítica.
- La práctica pedagógica debe ser territorializada, pues es allí donde se identifican las características que necesitan los estudiantes y desde allí se promueve el trabajo con los actores involucrados en el proceso formativo.

Para que el acompañamiento situado sea efectivo, es esencial priorizar la adaptación contextual y la construcción colectiva de estrategias educativas. Esto garantiza una educación más inclusiva, pertinente y relevante para las comunidades rurales e indígenas de Colombia.

8.2 Trama de la autonomía en el acompañamiento situado: construyendo y fortaleciendo autonomías. El etnoeducador, la escuela y la comunidad como entidades autónomas en diálogo con la heteronomía del PTA

La trama de la autonomía en el acompañamiento situado se configura como un proceso de construcción y fortalecimiento de las capacidades de los etnoeducadores, las escuelas y las comunidades para desarrollar prácticas educativas autónomas y culturalmente relevantes. Este enfoque reconoce las particularidades del contexto sociocultural y territorial, permitiendo que cada

entidad dialogue con la heteronomía impuesta por programas externos, como el PTA, desde una posición crítica y reflexiva. Al articular las necesidades comunitarias con las políticas educativas, se propicia un equilibrio entre la autonomía local y los lineamientos externos, garantizando así procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, pertinentes y contextualizados.

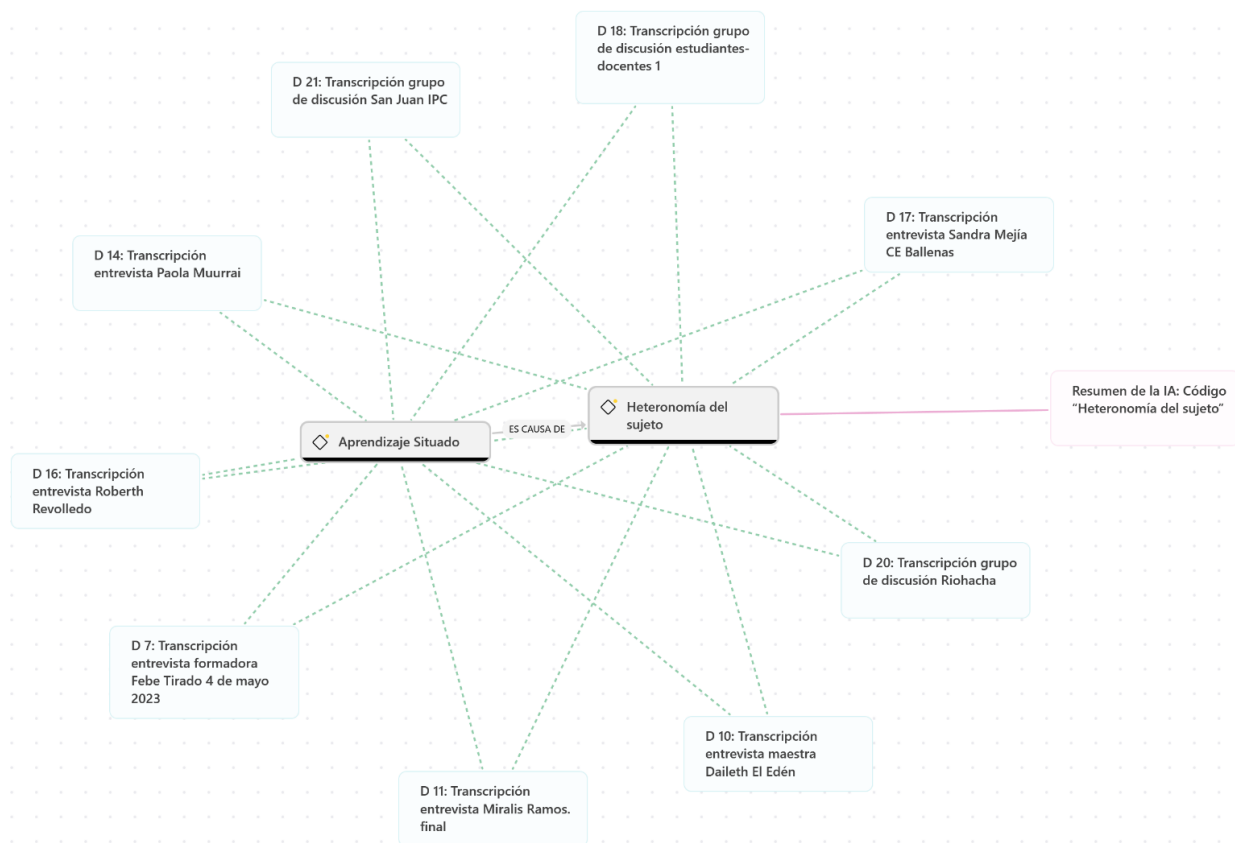
En esta trama, se presentan esos hallazgos relevantes, que permitieron entender cómo las autonomías son claves en los procesos en territorio, sin imposiciones u obligaciones para los actores involucrados en el proceso educativo.

La autonomía escolar emerge como un eje central en la resignificación de las prácticas pedagógicas en contextos indígenas. Este concepto, entendido como la capacidad de las instituciones y docentes para gestionar recursos y adaptar el currículo a las necesidades locales, debe equilibrarse con los lineamientos externos impuestos por programas como el PTA. Según Castejón et al. (2009), esta autonomía influye directamente en las decisiones curriculares y en el aprendizaje de los estudiantes.

Los entrevistados reflejan esta tensión. Por ejemplo, una etnoeducadora menciona cómo el acompañamiento del tutor fomenta la autorreflexión y mejora la planificación pedagógica, en este comentario se identifica que: “[...] la guía del tutor no solo facilitó la planificación más estructurada de las clases, sino que también fomentó la autorreflexión sobre el proceso de enseñanza entre los maestros participantes en la comunidad de aprendizaje [...]” (Etnoeducadora 3).

Este enfoque destaca la importancia de respetar la autonomía docente mientras se aprovechan los recursos del acompañamiento situado para enriquecer las prácticas pedagógicas y garantizar aprendizajes para los estudiantes. La planeación conjunta permite a los docentes tomar decisiones pedagógicas contextualizadas que responden a las necesidades de sus estudiantes, según el contexto en el que se desenvuelve dicha práctica.

Figura 20. Red de autonomía y heteronomía en el acompañamiento situado



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

El aprendizaje situado en contextos educativos indígenas, aunque esencial para la contextualización de la enseñanza, puede inicialmente contribuir a la heteronomía del sujeto. Esto ocurre porque, al estar fuertemente vinculado a realidades externas, normas institucionales o saberes establecidos por agentes externos, los docentes pueden sentirse limitados en su capacidad autónoma. La relación de dependencia hacia prácticas o modelos impuestos puede generar una percepción de control externo, restringiendo la posibilidad de que el etnoeducador adapte y transforme esos conocimientos desde su propia realidad cultural.

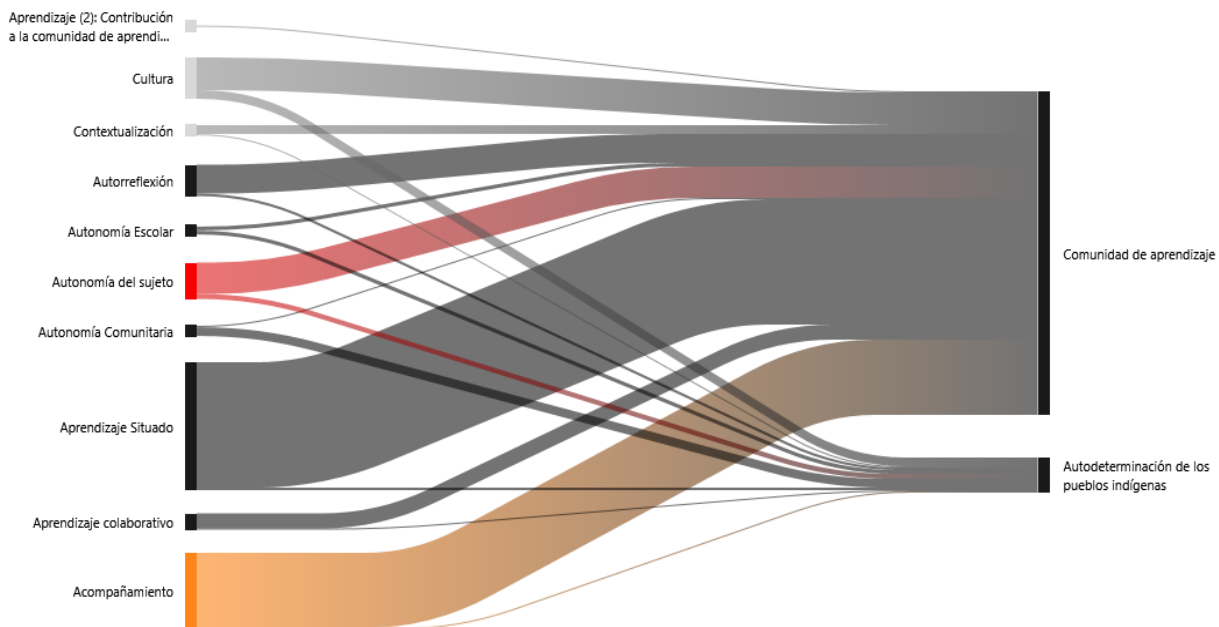
Sin embargo, esta heteronomía puede ser un punto de partida hacia un proceso reflexivo. Los actores refieren que, al enfrentarse con estas limitaciones, el acompañamiento puede facilitar una transición hacia la autonomía, donde el sujeto toma conciencia de su contexto, reconoce la validez de su propia experiencia y empieza a resignificar el aprendizaje situado. De esta manera, la heteronomía se convierte en un desafío que, al ser superado, fortalece la identidad docente y promueve prácticas educativas más auténticas y contextualizadas.

La autonomía en diálogo con la heteronomía presenta algunas tensiones y oportunidades.

Un desafío recurrente es la tensión entre las demandas externas (heteronomía) y la autonomía de los docentes y las comunidades indígenas. Esta tensión se refleja en comentarios como el de una tutora, quien enfatiza la importancia de contextualizar los lineamientos de calidad educativa dados por el MEN: “[...] El referente te dice como debes diseñar el currículo, pero, desde tu experiencia y autonomía, lo haces diferencial, que sirva para el territorio donde te desempeñas [...]” (Tutora 3).

El acompañamiento propuesto por el PTA, aunque proporciona recursos y estándares, corre el riesgo de generar conflictos si no se adapta a las realidades locales. Los entrevistados señalan que un acompañamiento efectivo debe respetar las particularidades culturales y lingüísticas de cada comunidad, permitiendo a los docentes ejercer su autonomía sin imposiciones. Esto es clave en contextos como Colombia, donde 115 pueblos indígenas tienen el derecho a una educación propia, basada en su cosmovisión y autodeterminación (Esteva, 2010; Zavaleta, 1984).

Figura 21. Red de coocurrencias de la comunidad de aprendizaje y autodeterminación indígena



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

La comunidad de aprendizaje se articula con la autodeterminación de los pueblos indígenas a través de ejes como el aprendizaje situado, el acompañamiento, la autorreflexión y la cultura, lo que sugiere una relación integral entre formación docente y fortalecimiento cultural. El aprendizaje situado y el acompañamiento contextualizado permiten que las comunidades educativas indígenas

adaptan los saberes externos a sus propias realidades, lo cual fortalece su identidad cultural y autonomía. La autorreflexión, en este marco, es clave para que los actores educativos internalicen procesos y resignifiquen prácticas desde su propio contexto, fomentando la construcción de un conocimiento colectivo y crítico.

Desde la perspectiva de la autodeterminación, la red evidencia cómo los procesos educativos no solo buscan mejorar la práctica docente, sino también consolidar la autonomía escolar y comunitaria, así como fortalecer la cultura propia. La contextualización y el acompañamiento colaborativo permiten a las comunidades ejercer control sobre su educación, lo que a su vez promueve una autodeterminación real, donde la educación es un vehículo de resistencia cultural y transformación social.

Un ejercicio relevante en el acompañamiento situado es el papel del tutor, que se ha transformado de supervisor a facilitador. La relación entre tutores y docentes es crucial para gestionar las tensiones entre autonomía y heteronomía. Un buen tutor no impone, sino que facilita el aprendizaje y el diálogo, este comentario destaca lo siguiente: “[...] El papel del tutor debe ser el de facilitador que adapta las políticas educativas a las necesidades de cada región y territorio, es nuestro caso, territorio indígena, rural y disperso [...]” (Tutora 2).

Los tutores juegan un papel activo en apoyar a los docentes para integrar las políticas nacionales con las necesidades locales. Sin embargo, cuando esta relación se percibe como jerárquica o supervisora, puede generar resistencia. En el comentario una etnoeducadora advierte: “[...] los tutores pueden caer en la trampa de violentar la autonomía de los docentes si adoptan una actitud supervisora autoritaria [...]” (Etnoeducadora 2).

Un acompañamiento efectivo requiere respeto, flexibilidad y la creación de espacios de confianza donde el diálogo permita co-construir soluciones adaptadas a las particularidades del contexto.

Se pueden destacar los procesos sobre la autonomía y empoderamiento docente, puesto que, la importancia de que los maestros se sientan autónomos en su participación en las CDA. Aunque las comunidades son espacios colectivos, los docentes desean tener más autonomía en su formación y toma de decisiones. La participación activa en la CDA les permite adaptarse a las necesidades del contexto, algo que coincide con la noción de aprendizaje situado de Rodríguez (2012), que resalta la importancia de que los docentes participen activamente en la reflexión sobre su práctica educativa. Un comentario clave es este: “[...] Ojalá fueran más autónomos, pero ahí vamos, en ese

aprendizaje [...]” (Tutora 4).

El aprendizaje por descubrimiento, basado en la propuesta de Jerome Bruner (1966), fomenta la autonomía del estudiante al permitirle construir conocimientos mediante la exploración y el cuestionamiento. En el contexto de las aulas indígenas, esta metodología se convierte en una herramienta clave para promover un aprendizaje significativo y contextualizado, al tiempo que potencia habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Un aspecto central es el papel del docente como facilitador del descubrimiento, estructurando el proceso en cinco momentos clave: exploración, estructuración, práctica, transferencia y evaluación. Esta estrategia no solo promueve la autonomía del estudiante, sino que también motiva al docente a reflexionar sobre su propia práctica, como lo señala una tutora: “[...] El maestro que es curioso e inquieto... empieza a desarrollar su planeación de clase... desde la exploración y desde ese intercambio de saberes que se da en el diálogo con otros [...]” (Tutora 2).

Este enfoque permite que el aula funcione como un laboratorio de experimentación, donde estudiantes y docentes se involucran en un aprendizaje activo. Según Freire (1991), esta reflexión constante sobre la práctica docente es fundamental para fomentar un aprendizaje auténtico y liberador.

Este comentario contrasta como desde el perfil del acompañado, también se refieren oportunidades de diálogo horizontal: “[...] al compartir en el aula de clase con la tutora, se entiende que somos pares, es decir, somos como amigos y pensamos juntos cómo se puede mejorar la realidad del aula, sin imposiciones ni juzgamientos, solo desde una relación entre iguales y eso me ha gustado [...]” (Etnoeducadora 1) con este aporte, se puede identificar cómo la relación entre profesores, sin roles de supervisión y jerarquías, permite seguir trabajando desde la autonomía escolar dada al docente y aprovechar el relacionamiento con los demás actores de la comunidad educativa, para diseñar juntos, espacios de intercambio, no solo desde lo educativo, sino desde lo comunitario y la consolidación de comunidad de aprendizaje, para tejer los saberes y entender las dinámicas escolares.

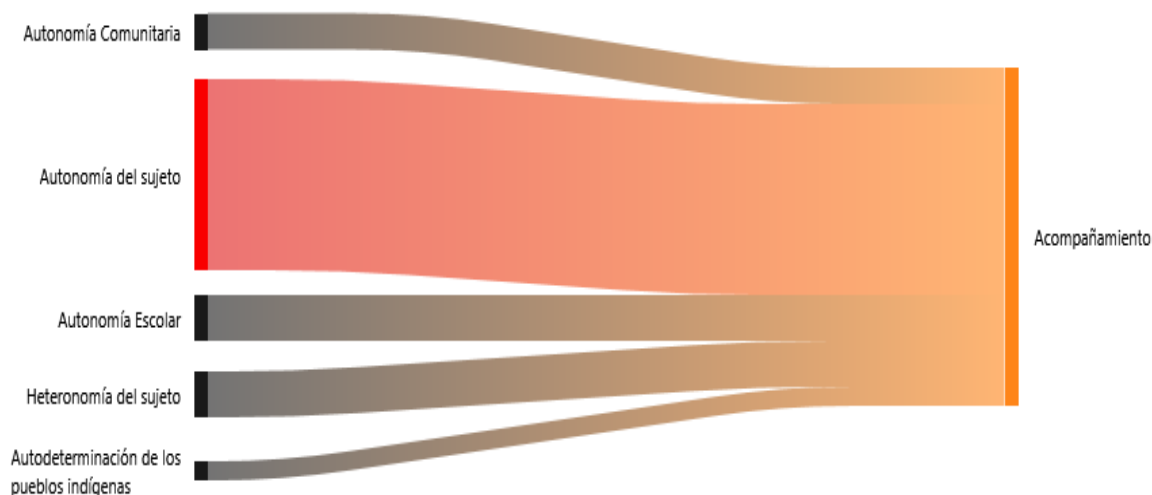
El acompañamiento situado y la autonomía institucional y el éxito del aprendizaje por descubrimiento no solo depende del aula, sino también de un acompañamiento institucional efectivo. Esto incluye un liderazgo compartido desde la dirección que motive tanto a docentes como a estudiantes. Como lo refiere este tutor: “[...] El rector y los coordinadores deben ser los primeros en levantar la mano y decir, nosotros queremos, para que los maestros también se sumen

[...]” (Tutor 2).

Aquí se destaca la necesidad de un compromiso institucional que fomente metas claras, planificación estratégica y evaluación continua, elementos que potencian la autonomía escolar y el aprendizaje contextualizado.

Los procesos son lentos, mientras se apropian, así que es muy relevante entender que se está en el camino a la mejora educativa, desde la autorreflexión y resignificación de la práctica, que se da desde la misma interacción con los colegas en el establecimiento educativo y las aulas de clase.

Figura 22. Red de coocurrencia sobre el acompañamiento y las autonomías comunitaria, del sujeto, escolar y la autodeterminación de los pueblos indígenas



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

La predominancia de la autonomía del sujeto en la red sugiere que el acompañamiento situado tiene como eje central el fortalecimiento de la capacidad individual del etnoeducador para tomar decisiones y reflexionar sobre su práctica docente. Esta autonomía personal es esencial para que el acompañamiento no sea percibido como una imposición externa, sino como un proceso que potencia la agencia del docente en su contexto específico.

En segundo lugar, la autonomía escolar destaca la importancia de empoderar a las instituciones educativas indígenas para gestionar sus procesos pedagógicos de manera independiente y contextualizada. La presencia de la heteronomía del sujeto sugiere que persisten estructuras de dependencia o control externo que tensionan la búsqueda de autonomía. La

autonomía comunitaria y la autodeterminación de los pueblos indígenas aluden a una perspectiva más amplia, donde la educación se vincula con la capacidad de las comunidades para definir sus propios procesos de aprendizaje y desarrollo cultural. Así, el acompañamiento no solo impacta en el aula, sino que tiene el potencial de fortalecer la autodeterminación colectiva de los pueblos indígenas.

Las autonomías, desde la mirada del acompañamiento situado, permiten entender las dinámicas individuales y colectivas del proceso formativo en las aulas, desde esa mirada, se puede evidenciar como la categoría de autonomía del sujeto, es la más reiterada en los diálogos realizados con los participantes en la investigación, lo que permite entender la importancia de esta, en el desarrollo de la práctica de aula y la incidencia de esta en la mejora del ejercicio docente.

Se presenta un proceso articulador entre la autonomía comunitaria y tensiones con políticas educativas. El acompañamiento situado no solo fortalece las competencias pedagógicas de los etnoeducadores, sino que también apoya el ejercicio de la autonomía comunitaria. Sin embargo, esta autonomía frecuentemente entra en conflicto con las políticas nacionales, como lo destaca una tutora “[...] La Ley General de Educación y las políticas gubernamentales exigen estandarización, mientras que las comunidades indígenas demandan autonomía [...]” (Tutora 2).

La imposición de modelos externos sin flexibilidad genera resistencia en las comunidades, lo que resalta la importancia de un enfoque sensible y adaptado a las realidades locales. La construcción de relaciones de confianza y el respeto por la autodeterminación comunitaria son vitales para evitar el rechazo a los tutores y garantizar un acompañamiento efectivo.

Frente a ello, un formador señala: “[...] No puede imponerse un tutor ni la ruta del programa; si el tutor no se adapta, es rechazado [...]” (Formador 2).

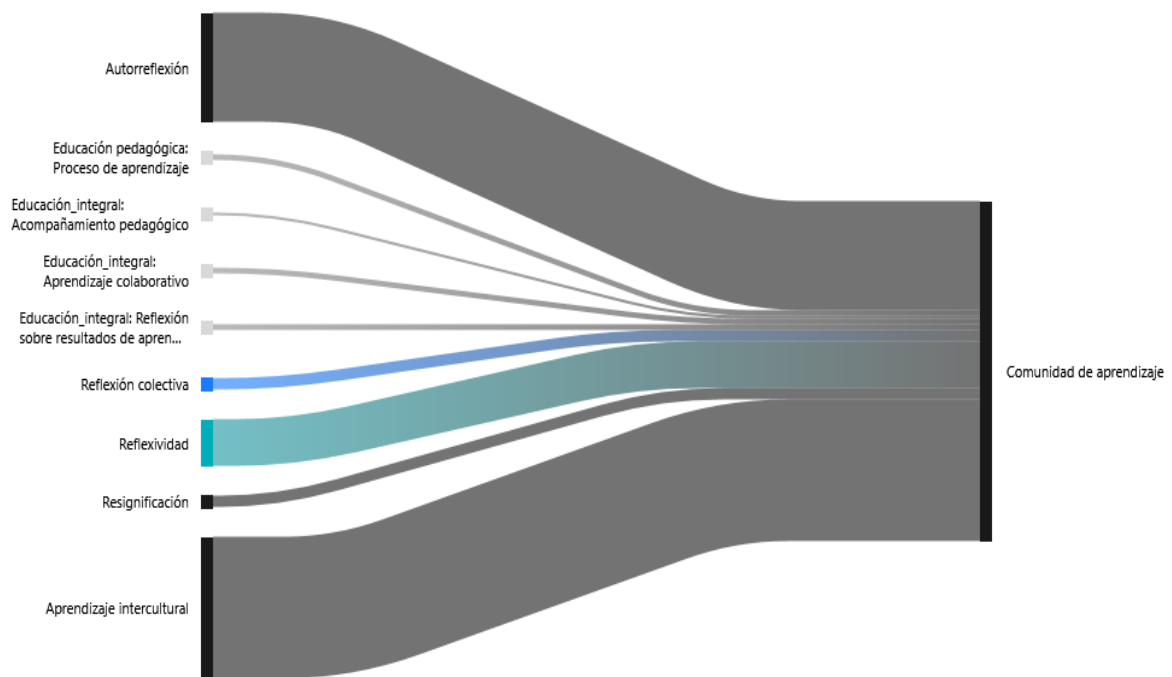
Este enfoque se alinea con las teorías de Freire (1970), quien enfatiza la educación como un proceso dialógico, en el que todas las partes contribuyen desde sus saberes y perspectivas.

Emerge una reflexión y colaboración como pilares del acompañamiento situado, que favorece la reflexión crítica y la construcción de comunidades de aprendizaje que integran a diversos actores, este comentario es relevante: “[...] El trabajo articulado en la comunidad educativa permite una reflexión crítica entre pares sobre las dinámicas del aula y de la propia escuela [...]” (Directivo docente 3).

Esta interacción constante genera aprendizajes significativos tanto para los etnoeducadores como para los tutores, fortaleciendo la práctica pedagógica desde una perspectiva intercultural.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre de manera más efectiva en comunidades de práctica, donde la interacción social promueve el desarrollo profesional.

Figura 23. Red de coocurrencias de las comunidades de aprendizaje y los procesos para la autorreflexión



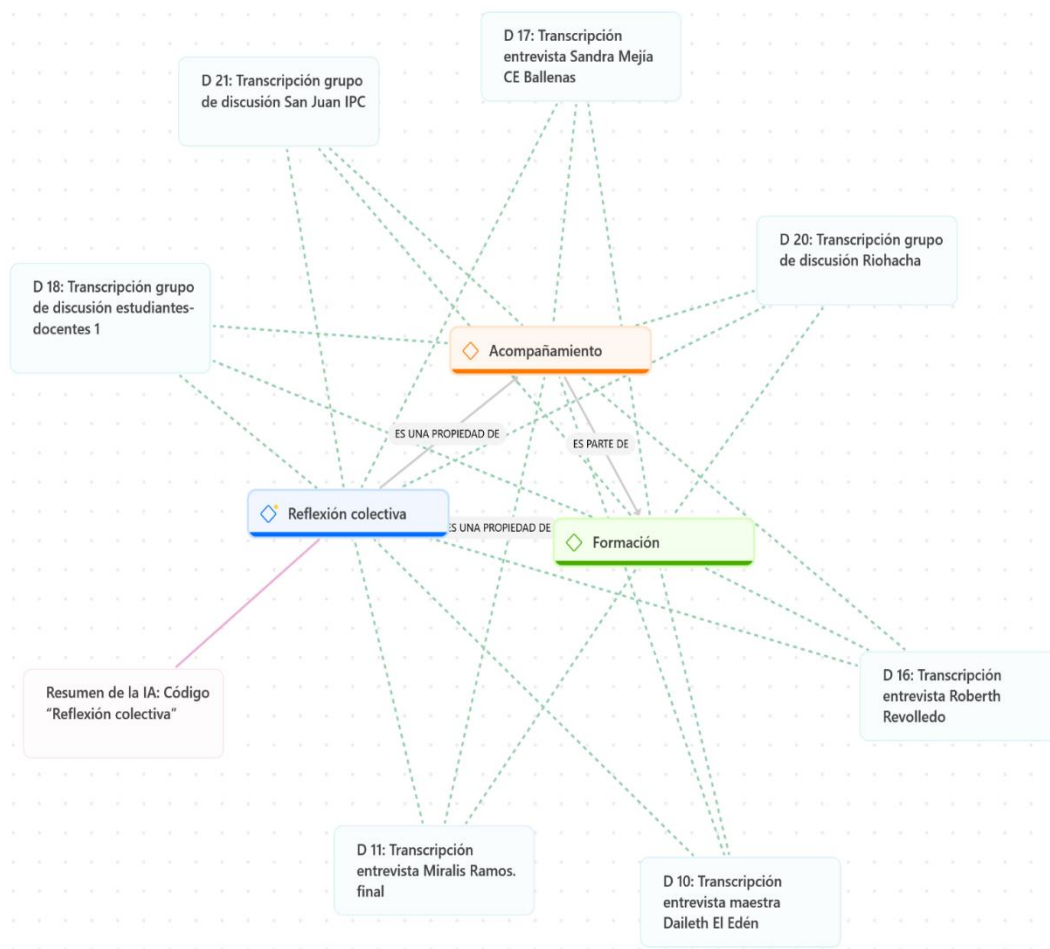
Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En el análisis de coocurrencias en la trama de la comunidad de aprendizaje, se observa que la autorreflexión y el aprendizaje intercultural son conceptos centrales que se reiteran, indicando su importancia en el proceso educativo. La autorreflexión permite a los participantes examinar sus propias experiencias y perspectivas, lo que enriquece el aprendizaje intercultural al fomentar un entendimiento más profundo y respetuoso entre diversas culturas. A su vez, la reflexividad emerge como un elemento clave que propicia un ambiente de análisis crítico y adaptación continua dentro de la comunidad.

La resignificación y la reflexión colectiva complementan estos procesos al facilitar una evaluación conjunta de los resultados de aprendizaje, promoviendo una educación integral que considera tanto los logros individuales como los colectivos. En este contexto, el aprendizaje colaborativo se convierte en una estrategia fundamental para fortalecer la educación integral,

mientras que el acompañamiento pedagógico ofrece el soporte necesario para guiar a los educadores en este proceso. Finalmente, la educación se configura como un proceso dinámico de aprendizaje que no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas que preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual. Así, esta red entrama y resalta cómo cada uno de estos elementos contribuye a crear una experiencia educativa rica y transformadora dentro de las comunidades de aprendizaje.

Figura 24. Red sobre la colaboración entre actores desde el acompañamiento situado y la formación



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En el análisis de la red que destaca la importancia del acompañamiento y la formación, se evidencia cómo la reflexión colectiva se convierte en un componente esencial para el éxito de estos procesos, especialmente en el contexto del acompañamiento situado. El programa promueve un enfoque integral que no solo se centra en la entrega de conocimientos, sino que también enfatiza la

creación de un espacio donde las participantes puedan compartir experiencias, reflexionar juntas y construir aprendizajes significativos.

La reflexión colectiva permite que las mujeres se sientan respaldadas y comprendidas, fomentando un sentido de comunidad que enriquece tanto el acompañamiento como la formación. A través de este intercambio, cada participante aporta su perspectiva única, lo que fortalece el aprendizaje colaborativo y facilita la resignificación de sus experiencias. De esta manera, el programa no solo contribuye al desarrollo individual de las mujeres, sino que también cultiva un ambiente de apoyo mutuo y empoderamiento colectivo, esencial para enfrentar los desafíos del contexto social en el que están inmersas.

En el diálogo intercultural, la autonomía en el ejercicio docente y el intercambio de saberes y conocimientos entre comunidades se ha promovido activamente en la planificación y desarrollo de clases. Se han diseñado planes de área y aula que integran la lengua oficial en Colombia (español) y la lengua materna de la comunidad, fortaleciendo así el desempeño de los maestros y permitiendo la creación de planes en diversas áreas. Además, durante espacios intencionados como la Semana Cultural, se fomenta el intercambio de saberes mediante el trabajo en equipo y la convivencia. La capacidad de trabajar en equipo es esencial para el éxito de las comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo.

Un ejemplo claro es este comentario dado por una etnoeducadora: Proyecto Somos Diversos:

[...] Ahora implemento proyectos de aula seño. El proyecto de Somos diversos que es sobre la interculturalidad. Los niños se preguntaban ¿Dónde está la cultura wayuu? ¿Dónde están los afros? ¿Tenemos campesinos en la zona? ¿Migrantes venezolanos están llegando a nuestro territorio? A partir de ahí, comenzamos a trabajar en el proyecto somos diversos en el contexto de un aula y, con el tiempo, se convirtió en un proyecto institucional. Fue gratificante ver cómo evolucionó y son los niños los que dan cuenta del proyecto, arraigando procesos de identidad cultural [...]" (Etnoeducadora 2).

El diálogo intercultural entre tutores, docentes y la comunidad es esencial para integrar los lineamientos del Programa "Todos a Aprender" con la realidad local. Como lo indica Dietz (2017), este tipo de diálogo fomenta la cohesión social y contribuye al desarrollo sostenible. Un tutor comenta sobre la importancia de respetar los conocimientos y costumbres locales: "[...] Yo desconocía el asunto del encierro de la niña Wayuú y la relevancia para la abuela y la familia [...]"

ya que todo en la cultura se basa en el aprendizaje con vivencias propias de los integrantes [...]" (Tutor 1).

Este testimonio refleja la necesidad de una colaboración horizontal y bidireccional en la que tanto los etnoeducadores como los tutores puedan aprender y enriquecerse mutuamente. El conocimiento autónomo que se genera en estas interacciones no solo fortalece la práctica pedagógica, sino que también crea un espacio para el reconocimiento de la diversidad cultural en la educación. La autonomía de los etnoeducadores, en este sentido, se convierte en un elemento fundamental para la mejora contextualizada del ejercicio docente.

Al hablar de estandarización de procesos, un directivo docente y extutor del Programa hace un aporte interesante en este comentario:

"[...] Es importante ver qué tanto ha contribuido el PTA a que ellos logren sus propios objetivos o si, por el contrario, lo que hemos hecho es tratar de homogeneizar e imponer, y por eso encontramos resistencia. De ahí que identifiquemos tutores que han avanzado en su proceso de formación, pero dentro del marco de lo que el programa pretende [...]" (Directivo docente- extutor 4).

El aporte del directivo docente presenta un aspecto fundamental en la implementación de programas de estandarización en educación, como el PTA, la necesidad de equilibrar entre ofrecer guías estructuradas y respetar la autonomía y diversidad de cada comunidad. Por ejemplo, se puede conciliar sobre cuáles objetivos se pretenden alcanzar y no una imposición desde la política pública, pues el comentario cuestiona si el acompañamiento situado propuesto por el PTA realmente ayuda a los docentes a alcanzar sus objetivos o si, por el contrario, tiende a imponer una visión uniforme. Esto destaca la posible resistencia que los docentes pueden sentir si las prácticas sugeridas se perciben como rígidas o desconectadas de sus contextos específicos. En lugar de imponer, la propuesta del PTA, sobre la estrategia del acompañamiento situado debería contribuir a una adaptación contextualizada y flexible

Sobre el avance y adaptación de los tutores, se menciona que algunos tutores logran progresar en sus formaciones, pero limitados por los marcos del programa. Esto sugiere que, aunque la estandarización pueda ofrecer ciertos beneficios (como la eficiencia y consistencia en la formación), es fundamental permitir cierta flexibilidad para que los tutores adapten sus prácticas de acuerdo con las necesidades de cada contexto escolar. Los programas de estandarización deben encontrar el equilibrio entre proporcionar estructura y fomentar la innovación local, considerando

la diversidad cultural y pedagógica de las comunidades donde se implementa el acompañamiento situado ofrecido por el Programa.

Desde los propósitos de la autonomía comunitaria e interculturalidad, también se puede referir este aporte: "[...] Lo que sucede es que aquí encontramos un escenario interesante. Creo que la visión que hemos tenido sobre el proceso educativo nos ha llevado al ojo del huracán. Hay muchas discusiones que se dan desde esferas externas, pero cuando llegamos al aula encontramos la convergencia de elementos teóricos, pedagógicos y de autonomía comunitaria [...]" (Directivo docente y extutor 5)

El comentario resalta la relevancia de que las comunidades tengan un rol activo en definir y aplicar sus propias prácticas educativas. Esto permite que las decisiones pedagógicas respondan directamente a las necesidades y contextos específicos de cada comunidad, fortaleciendo su sentido de identidad y pertenencia. Existe preocupación sobre la posible homogeneización de prácticas educativas que impone el programa, generando resistencia. Se puede analizar cómo el acompañamiento situado puede facilitar la autonomía de los etnoeducadores y su capacidad para alcanzar objetivos sin perder la identidad cultural que la comunidad espera preservar desde las autonomías dadas a sus actores.

La autonomía dada por la ley general de educación a los docentes, permite que estos tomen decisiones que impactan a sus estudiantes, este comentario destaca lo siguiente: "[...] recibir el acompañamiento del tutor es entender que el trae propuestas para que yo mejore en mi práctica de aula, sin embargo, yo soy quien esta con mis niños 24/7 y sé que necesitan, así que tengo mis no negociables respecto a ese acompañamiento que recibo [...]" (Etnoeducadora 4)" es claro que la autonomía del docente le da ciertos privilegios, frente a conocer de primera mano las necesidades de sus estudiantes y es muy válido que decida recibir el acompañamiento, sin embargo, eso no lo obliga a aceptar a "ojo cerrado" lo que le traigan a su aula, en su autonomía, el decide qué hace y que no y eso es una oportunidad de trabajar desde la realidad del aula y desde lo que ve como necesario para lograr los aprendizajes en sus estudiantes.

En el proceso de resignificación, es inevitable que surjan tensiones entre los lineamientos externos y las necesidades locales. Como muestra el siguiente comentario: "[...] Se espera mucho en las comunidades [...] Lo primero es ajustar el proyecto educativo comunitario que tenemos, con sus componentes administrativo, directivo y pedagógico a las metas que se proponen desde el nivel central, regional y local, todos yendo hacia la misma meta [...]" (Formador 2).

Este análisis revela que, aunque el acompañamiento situado ofrece oportunidades para mejorar la práctica docente, también genera desafíos en la alineación de las expectativas institucionales con las realidades de las comunidades indígenas. Estas tensiones deben ser abordadas a través de un proceso de autorreflexión tanto individual como colectivo, donde los actores reconozcan las limitaciones y oportunidades que surgen en la resignificación de sus roles.

Se puede hablar de un intercambio de saberes y colaboración en el aula entre las comunidades y los docentes y se ha fomentado mediante la planificación de clases que integran la lengua materna y la cultura local. Este proceso fortalece el desempeño de los maestros y fomenta el trabajo colaborativo, esencial para las comunidades de aprendizaje y los procesos colaborativos en la escuela.

El comentario de una etnoeducadora resalta un desafío en las aulas multigrado: "[...] Tengo 5 niños que prácticamente están en primero o segundo y tengo que trabajar estrategias de planeación diferenciada, y a su vez, tengo otros quince que están en otros niveles y procesos, así que necesito ser creativa y solucionar [...]" (Etnoeducadora 4).

Este desafío evidencia la necesidad de una planificación diferenciada, donde los docentes deben ajustar sus estrategias para atender a estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje. Este enfoque también resalta cómo el acompañamiento situado ofrece apoyo para enfrentar tales retos, al promover la adaptación de las prácticas pedagógicas a las necesidades particulares de cada grupo.

Otro aspecto relevante es cómo el acompañamiento situado ha provocado un cambio en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, referido a la transformación de las prácticas pedagógicas

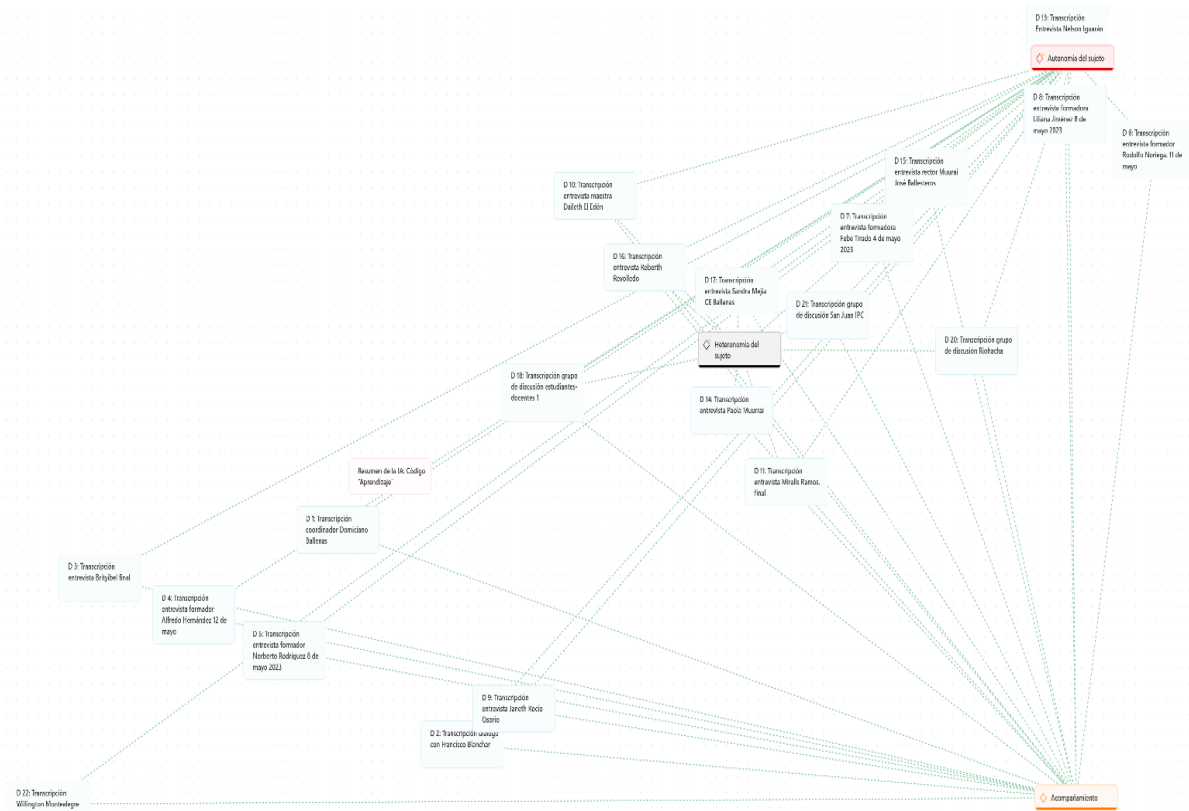
Un tutor menciona en el siguiente comentario, cómo las clases tradicionales han sido reemplazadas por estrategias pedagógicas más dinámicas: "[...] Las clases tradicionales quedan a un lado y empieza a haber concepto de estrategia pedagógica, de dinámicas y estrategias diferenciadas en el aula, aunque ello implique más trabajo para el docente [...]" (Tutor 3).

Aquí se refleja la resignificación de las prácticas docentes, evocando la autonomía que el educador tiene, en línea con lo que mencionan Barba y González (2013), quienes señalan que las experiencias más significativas para el desarrollo profesional son aquellas que surgen en el propio entorno de trabajo. El acompañamiento ha permitido a los docentes adoptar nuevas metodologías que favorecen un aprendizaje más estructurado y orientado hacia los objetivos de los estudiantes, según la planeación pensada en sus etapas de desarrollo.

A pesar de estos avances, también existen limitaciones en el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del programa. Como lo menciona un tutor: "[...] Adolecemos de ese reconocimiento de la diversidad [...] como si los colombianos fuéramos exactamente todos iguales, nos meten a todos en el mismo cajón y no es así, somos muy diversos en la misma diversidad [...]" (Tutor 4).

Este aporte resalta una crítica fundamental al acompañamiento propuesto, pues no siempre reconoce las particularidades culturales de las comunidades indígenas, lo que genera tensiones entre los lineamientos y referentes de calidad educativa y las realidades locales, desconociendo las autonomías que los docentes, las comunidades y las instituciones educativas poseen. En este contexto, el acompañamiento situado ofrece una oportunidad para superar estas limitaciones, adaptando las prácticas educativas de manera más inclusiva y respetuosa de las costumbres y realidades locales.

Figura 25. Red de la relación entre acompañamiento, heteronomía y autonomía del sujeto



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

El acompañamiento en contextos educativos indígenas es un proceso que inicialmente

puede estar marcado por la heteronomía del sujeto, en la que los docentes o etnoeducadores dependen de las directrices, el conocimiento externo o las prácticas impuestas. Esta etapa refleja una relación asimétrica, donde la autonomía está limitada por la falta de reconocimiento de las propias capacidades o contextos culturales. Sin embargo, esta heteronomía no es estática; a través del acompañamiento situado, se genera un proceso reflexivo y crítico que impulsa al sujeto a cuestionar y resignificar estas dependencias, promoviendo una liberación desde el rol.

8.2.1 La Heteronomía del sujeto: entre la autonomía y las reglas del Programa Todos a Aprender.

La heteronomía del sujeto, entendida como la subordinación a normas y reglas externas, plantea un desafío importante en la formación docente, especialmente en programas como Todos a Aprender. Este programa, diseñado para acompañar a los maestros en contextos específicos, busca la mejora de la práctica educativa, pero opera en la tensión entre la autonomía docente y la imposición de lineamientos externos. El paso de la heteronomía a la autonomía implica que los docentes puedan resignificar las reglas impuestas y adaptarlas de manera crítica a sus realidades contextuales

La autonomía en diálogo con la heteronomía es un desafío recurrente, se presenta como una tensión fuerte entre las demandas externas (heteronomía) y la autonomía de los docentes y las comunidades indígenas. Esta tensión se refleja en comentarios como el de una tutora, quien enfatiza la importancia de contextualizar los lineamientos impuestos: “[...] Los aprendizajes que deben obtener los estudiantes, tienen unas líneas básicas de trabajo, que cada maestro debe propiciar en su aula de clase, pues se supone que son los mínimos que cada niño en Colombia debe tener para ser competente para cambiar de grado escolar [...]” (Tutora 3).

Las autonomías, desde la mirada del acompañamiento situado, permiten entender las dinámicas individuales y colectivas del proceso formativo en las aulas, desde esa mirada, se puede evidenciar como la categoría de autonomía del sujeto, es la más reiterada en los diálogos realizados con los participantes en la investigación, lo que permite entender la importancia de esta, en el desarrollo de la práctica de aula y la incidencia de esta en la mejora del ejercicio docente.

8.2.2 Autonomía comunitaria y autodeterminación: retos en la educación indígena

La autonomía comunitaria, esencial para la autodeterminación de los pueblos indígenas, entra en conflicto con las políticas educativas estandarizadas. Los entrevistados refieren que la educación propia debe partir de las necesidades y demandas locales, un derecho reconocido en la

normativa colombiana. Sin embargo, estas aspiraciones enfrentan retos significativos en la implementación práctica, como lo señala este comentario: “[...] esta tensión crea un conflicto entre las expectativas de los territorios y las políticas de la Ley General de 1994 [...]” (Tutora 2).

Los tutores deben entender que las comunidades indígenas tienen el derecho a decidir sobre su educación. Esto incluye la adaptación de metodologías y estrategias que respeten sus valores culturales y cosmovisión. Como señala un formador: “[...] no puede imponerse un tutor. Las comunidades son protectoras de sus procesos y deciden qué aceptan o no, entre ellas decisiones esta avalar o negar la entrada de un tutor a su territorio [...]” (Formador 2).

El acompañamiento situado a maestras indígenas presenta una realidad interesante, como se aprecia en este comentario: “[...] mi clase se hace primero en wayuunaiki, porque mis estudiantes son indígenas, luego, empiezo a hacerla en español, pero casi siempre debo recurrir a las explicaciones en wayuunaiki, porque ahí es donde está la cercanía y la conexión con el estudiante [...]” (Etnoeducadora 2), la autonomía también hace referencia a ello, al hablar en la lengua del corazón y la conexión que se da al comprender la lengua propia y privilegiarla, en ese sentido, se queda corto el programa Todos a aprender, que busca estandarizar procesos al enviar todas sus formaciones y materiales en la lengua dominante y hegemónica, la pregunta que suscita este escenario es ¿cómo visibilizar las demás lenguas maternas si el Estado colombiano sigue privilegiando a la lengua dominante y no abre otros espacios para las lenguas de los territorios en Colombia?

Un tema recurrente en los comentarios es la necesidad de que los etnoeducadores y tutores adquieran un conocimiento profundo de la educación propia de las comunidades, desde la cosmovisión indígena y su contexto real. Esto no solo incluye los aspectos pedagógicos, sino también las visiones del mundo de los pueblos indígenas. El tutor 3 refleja la complejidad de este proceso: “[...] A mí me ha tocado leer más frente a la educación propia... no es tan fácil como recibir la formación y parar de allí... cómo ven ellos el mundo y comprender su mundo es importante [...]” (Tutor 3).

Este tipo de reflexión, liderada por autores como Bolívar (2010) y Ruelas Vargas (2021), muestra que el acompañamiento situado no solo busca implementar políticas educativas, sino también adaptarlas a las particularidades culturales y las cosmovisiones del contexto, asegurando que la educación impartida sea significativa y respetuosa de la autonomía de la comunidad.

El liderazgo desde la gestión directiva que propician los directivos docentes es otro factor

crítico en la mejora contextualizada del ejercicio docente. El tutor 3 enfatiza que el respaldo constante de los directores ha sido un motor importante para que los procesos de formación sean efectivos: “[...] Si no hubiese sido por el respaldo del directivo docente, este proceso se hubiese quedado en un sueño y ya, ese apoyo fue fundamental para concretar acciones [...]” (Tutor 3).

El comentario resalta cómo los directivos, al participar activamente en las formaciones y al estar presentes en momentos clave como clases, reuniones y evaluaciones, logran comprometer a los docentes en un proceso continuo de mejora. Bolívar (2010) destaca que un liderazgo efectivo puede influir positivamente en el desempeño docente y la cultura escolar, lo cual se refleja claramente en este testimonio.

Algunos tutores mencionan las dificultades que encuentran al integrar las políticas educativas con las necesidades y características específicas del contexto indígena. Sin embargo, al mismo tiempo, reconocen que el acompañamiento facilita un espacio para la reflexión y el diálogo intercultural, permitiendo a los etnoeducadores repensar su práctica docente y adaptarla a las realidades locales.

Un tema relevante es también la preservación y revitalización de la lengua materna se destaca:

"[...] Desde el programa, veo que cada tutor asume como propio el trabajo para que los niños hablen más en wayuunaiki, conservando su cultura. Las maestras hablan de medicina tradicional, como el uso de la sábila. ¿Creen que el acompañamiento ha logrado preservar la cultura y la lengua, o que se están perdiendo?, se espera que se preserve la lengua, pero eso es responsabilidad nuestra y no de los que vienen, eso es un trabajo interno, que debe llevarnos a la unión para lograr revitalizar la lengua propia, porque nosotros somos los responsables de hablarla y difundirla [...]" (Autoridad tradicional 2).

El tutor juega un papel determinante en la revitalización de la lengua wayuunaiki, pero se plantea que la responsabilidad de preservar la lengua y la cultura recae principalmente en la comunidad. El acompañamiento puede contribuir a la preservación cultural, pero se reconoce la necesidad de un esfuerzo conjunto de la comunidad para revitalizar la lengua materna, desde su uso, tanto dentro como fuera de la escuela.

Una etnoeducadora reflexiona sobre el uso de la lengua materna en clase y menciona lo siguiente: “[...] en mis clases la mayor parte del tiempo hablo en wayuunaiki, porque mi aula es multigrado y tengo niños desde los 5 años y ellos poco entienden el español, así que yo los acerco

al español, pero desde la lengua de su corazón, desde la lengua de su familia, así es como se vinculan las dos lenguas, usándolas, ninguna es más que la otra, para mí son importantes ambas [...]” (Etnoeducadora 4) esta reflexión presentada es muy valiosa, pues no se puede hablar de imposiciones y usos de la lengua, sino se entiende cuál es la lengua propia y porqué es importante hablarla con los estudiantes, cuando ellos crezcan, tendrán la oportunidad de dominar las dos lenguas y ya serán capaces de usarla en el contexto necesario (propio y apropiado) con base en sus experiencias, sus relaciones y sus formas de convivir con otros.

Es importante destacar los procesos de interculturalidad y horizontalidad del saber, desde la interacción social y lingüística, como se menciona a continuación:

"[...] Considero que es pertinente pensar en rutas diferenciadas para cada establecimiento educativo. Con el acompañamiento del tutor, las problemáticas comunitarias deben emerger, y a partir de ahí, se debe trabajar mano a mano, repensando el proceso no como una cascada, sino como un diálogo horizontal entre los saberes ancestrales y los saberes científicos. Esta labor debe ser liderada por los tutores y formadores, vinculando siempre el uso de la lengua materna en todos los procesos [...]" (Directivo docente 2).

Esto sugiere que el acompañamiento debería ser un proceso horizontal, donde los saberes ancestrales y científicos se mezclen de manera equitativa para abordar las problemáticas comunitarias. Además, se resalta la importancia de un diálogo intercultural en el acompañamiento, donde no se establezcan jerarquías sino una relación de igualdad entre los saberes.

Los procesos educativos desde lo propio deben ser valorados y revisados en la propuesta de acompañamiento situado, como lo refiere la autoridad tradicional:

"[...] Debemos diferenciar entre educación y educación propia. En este acompañamiento, ¿cómo se suscita la autorreflexión en los maestros? Se trata de despojarnos de la idea de que 'yo sé más' y entender que somos maestros acompañando a otros maestros, allí está la oportunidad que brinda el acompañamiento situado entre pares, los que saben y los que quieren aprender de los que saben [...]" (Autoridad tradicional 2).

Esto permite una cercanía y sensibilidad de quien hace y recibe el acompañamiento, pues no es desde las jerarquías y rangos desde donde se construye en saber, sino desde el diálogo, la humildad y reconocimiento de mi saber, pero también del otro. La idea clave es: co-construcción desde el saber y la experiencia del otro.

8.2.3 La autonomía y la heteronomía: confianza en el otro

Confiar en el otro, puede ser una premisa fundamental en el trabajo con maestros, ya que, es entender la diferencia del otro y su carga académica, social y cultural, desde allí, se debe promover la confianza mutua, para el desarrollo de la autonomía y la heteronomía, en la propuesta del acompañamiento situado, como se refiere en este comentario: "[...] El primer escenario es de confianza. Al principio, fue difícil recibir al tutor porque era ajeno para todos. Pero con el tiempo, la confianza creció a través del diálogo y la interacción [...]" (Directivo docente 2).

Es clave reconocer los espacios que el trabajo con otros que no hacen parte de nuestra comunidad, pues llegan a trabajar por ella, así las cosas, será muy importante entender, que el principio del trabajo colaborativo y colectivo debe partir de la confianza hacia el otro y lo que hace, pensando en que será crítico y ético para hacer lo que debe hacer.

Un aporte interesante surge del siguiente comentario: “[...] en el aula, no queremos supervisores o evaluadores, queremos acompañantes que sean guía y apoyo, si van a mi aula con un formato y lista de chequeo para ver que hago bien o que hago mal, no quiero que estén ahí, pero si van con toda la disposición de hacerme ver en que puedo mejorar, bienvenidos son [...]" (Etnoeducadora 2) desde la autonomía que tienen los maestros en Colombia, es muy valorado este comentario, pues el dialogo, la confianza y la horizontalidad del proceso, debe invitar a resignificar el rol de los docentes y su impacto a la hora de enseñar en las aulas de clase, allí se debe ser crítico y abierto a la transformación del medio, a través de prácticas pedagógicas reflexivas, que marquen la diferencia con los demás colegas y con los estudiantes.

Una de las grandes aristas encontradas en la revisión de las entrevistas, fue el del trabajo en aulas multigrado y la ruralidad, por la geografía dispersa de Colombia y por la soledad en la que se encuentra el docente en estos contextos, como lo refiere este comentario: “[...] El trabajo con aulas multigrado fue un acercamiento puntual que desconocíamos en el programa. Comenzamos a hacer un trabajo intencionado en ese contexto [...]”. (Tutor-Directivo docente 3).

El trabajo en aula multigrado y en la ruralidad, permite entender la realidad contextual que es necesaria para la adecuada implementación del acompañamiento en territorio, donde definitivamente hay un avance significativo, pues se puso en la esfera del dialogo sobre la construcción de la propuesta de acompañamiento situado, enmarcado en la territorialización de la práctica pedagógica y reconocimiento del otro, desde la esencia de su saber, su formación y su experiencia y allí entra en juego la confianza en el otro, pues a pesar de la distancia, está

desarrollando la implementación del programa, desde acuerdos con los directivos docentes.

Es relevante mencionar sobre lo que se dice desde la autonomía comunitaria desde la norma. Un aporte clave es “[...] Como dice el profesor, es necesario empezar la formación respecto a la educación propia. Tenemos 115 pueblos indígenas en Colombia, y cada uno es diferente, con sus particularidades culturales y sociales, también políticas [...]” (Directivo docente 2).

Este comentario destaca la importancia de que cada comunidad tenga voz en su proceso educativo. La formación debe ser contextualizada y respetar las particularidades culturales, lo que empodera a las comunidades para que sean agentes transformadores en su educación propia.

Los procesos de interculturalidad en la confianza con el otro sí que son fundamentales, a propósito de todo lo que se ha mencionado a lo largo del análisis realizado, como lo señala este comentario: “[...] Si hablo con un profesor, y luego con una profesora de otra comunidad, cada uno me dirá cosas distintas porque tienen prioridades diferentes. El punto de partida es el reconocimiento de la cultura y el trabajo comunitario, familiar y colectivo, lo importante es saber que cada uno trabaja para los suyos y su mejora [...]” (Autoridad tradicional 1).

Aquí se evidencia la necesidad de reconocer y validar las diferentes culturas y sus respectivas prioridades. Este reconocimiento es fundamental para construir confianza al dialogar, para que sea inclusivo y representativo.

También, se destaca este comentario: “[...] Es necesario formar a los tutores, para que entiendan que no solo lo que ellos conocen o lo institucional es válido, sino que el Ministerio debe dialogar con lo que se construye localmente, confiar en que la gente hace su trabajo de la mejor manera, en beneficio de los estudiantes [...]” (Directivo docente 2).

La confianza en los procesos del aprendizaje es un aspecto que enfatiza que este no debe ser unidireccional. Los tutores deben ser formados para integrar conocimientos locales en su práctica, promoviendo un enfoque más holístico y contextualizado, generando confianza entre pares.

Este aporte refiere lo siguiente: “[...] yo espero que mi directivo docente confíe en que yo estoy haciendo las cosas bien, porque para eso estoy acá, mi aula es una de las más alejadas y la que menos visitas recibe, pero la que más felicitaciones recibe, eso se da porque la comunidad cree en mí y en mi trabajo, yo busco hacerlo de la mejor manera porque mis niños son mi familia, son mis parienticos y quiero lo mejor para ellos [...]” (Etnoeducadora 2) la reflexión y resignificación del rol del maestro desde el ámbito comunitario, es muy pertinente, pues la docente sabe cuál es la

razón de su rol y se vincula desde lo comunitario para impactar a los suyos, desde sus necesidades, pero también desde sus proyecciones para los estudiantes.

Una reflexión muy interesante surge sobre la articulación entre educación oficial y educación propia. Estos comentarios destacan la importancia de conectar la educación oficial con las tradiciones y saberes locales, generando confianza en los aprendizajes que adquieren los estudiantes y la utilidad de ellos mismos a lo largo de la vida. El acompañamiento debe ser un proceso que reconozca las particularidades culturales y contextuales. Al fortalecer los procesos comunitarios y familiares, se crea un entorno educativo más inclusivo y representativo, que potencia no solo el aprendizaje académico, sino también la identidad cultural del estudiante.

Una crítica al sistema permite reflexionar sobre lo que se brinda como orientación y que incide en lo que se encuentra en la realidad “[...] Existe un vacío en la formación que la universidad está ofreciendo. Se supone que es una licenciatura en educación, ¿cierto? Entonces, ¿por qué no se forma a los docentes específicamente para trabajar en contextos étnicos indígenas? Eso genera cierta desconfianza en los procesos, entre lo que se dice y se hace [...]” (Directivo docente 1).

Allí se resalta la necesidad de definir estrategias que incluyan a toda la comunidad en el proceso educativo. El trabajo conjunto entre padres, autoridades tradicionales y otros miembros es esencial para crear un entorno educativo dinámico. Este enfoque promueve no solo el aprendizaje y la cohesión social y el sentido de pertenencia.

La realidad del aula indígena es otra. Un comentario de una maestra es el siguiente: “[...] trabajar en la ruralidad ha sido todo un desafío, porque una cosa es trabajar con los niños de ciudad y otra con niños indígenas, que solo hablan lengua materna y que son tímidos, allí ha estado el verdadero desafío como maestra indígena y rural [...]” (Etnoeducadora 3) cuando se comprende el contexto y sus diversas aristas, se entiende porque las realidades se transforman, con base en lo que se tiene a la mano para trabajar, incluso, entendiendo las limitaciones que pueda tener el equipo docente y el territorio, allí se confronta el querer con el hacer, además de conocer que se debe privilegiar la realidad que viven los estudiantes y sus familias, por eso los procesos estandarizados no tienen cabida en estos contextos, que resultan siendo únicos, diversos y complejos.

Para referirnos a la educación propia, se retoma la voz de los actores, para entender su mirada desde la realidad que viven, por ejemplo, este comentario destaca lo siguiente “[...] El maestro llega con una formación previa, y para él, esa es la verdad, lo que prima. Así le enseñaron, y así aprendió. Nunca he escuchado que hagamos formación en educación propia, y es algo que

necesitamos abordar urgentemente [...]” (Directivo docente 3).

Este comentario señala la importancia de una educación que refleje y respete las tradiciones y conocimientos locales, para conocer que va a aprender el estudiante desde el rol dado.

Adicional a ello, el reconocimiento del contexto es un imperativo, para que desde la práctica pedagógica territorializada se puedan proponer una reflexión continua de los procesos “[...] Primero, debemos fortalecer entre todos los procesos que estén débiles. También es necesario definir estrategias, metodologías activas, procesos y proyectos para avanzar en estos temas que nos competen a todos [...]” (Directivo docente 3).

Se destaca la importancia de entender el contexto específico donde se enseña, lo que permite crear estrategias adecuadas para abordar las oportunidades de mejora existentes. Además, las metodologías activas que se desarrollan en el aula son una gran oportunidad. Este comentario enfatiza la importancia de metodologías que involucren al estudiante activamente en su proceso de aprendizaje. Al permitir que los estudiantes realicen consultas sobre su entorno, se fomenta un aprendizaje significativo que trasciende el aula, promoviendo habilidades críticas y creativas.

Las familias tienen un rol determinante en los procesos académicos y formativos de los estudiantes, así lo refiere una maestra: “[...] las familias son mis aliadas, yo con ellos he entendido que el rol de los padres es determinante y me permiten a mi saber con quién cuento y con quien no, no vamos a mentir, pero las familias que apoyan ven avances y preciso, los niños solitos con dificultades, poco apoyo tienen, por razones que no vamos a juzgar [...]” (Etnoeducadora 4). Se encuentra en este comentario una realidad entre el aula y la importancia del apoyo de las familias en todo el entorno escolar y comunitario, para los niños, siempre será un beneficio contar con los padres, pese a la escasa formación que tengan estos, serán una guía por lo menos al acompañar y ver crecer a sus hijos en conocimientos.

Un tema decisivo en la consolidación de un adecuado proceso de acompañamiento situado es el rol del tutor, pues sobre él, recaen algunas responsabilidades para articular el trabajo que pretende el Ministerio, a través del Programa y la apuesta sobre el acompañamiento y otra es la realidad del contexto y sus actores en la comunidad, por ello, este comentario refleja la importancia del proceso: “[...] Debemos desarrollar procesos teniendo en cuenta las particularidades del contexto. Necesitamos que nos envíen un buen tutor que entienda y dinamice estos procesos. Debemos impulsar estos procesos de manera efectiva [...]” (Directivo docente 2).

Existe una necesidad de un tutor que entienda el contexto. Aquí se enfatiza el papel crítico

del tutor como mediador y facilitador del aprendizaje, quien debe estar capacitado para adaptarse a las particularidades culturales y académicas que se desean implementar, según la apuesta del acompañamiento y la mejora de calidad educativa.

Es oportuno mencionar la importancia de los procesos asociados a la interculturalidad e identidad: “[...] Gracias a Dios, las cosas han mejorado, y se han dado capacitaciones en la formación en la ciudad donde estamos trabajando. Me gustó que logremos procesos de interculturalidad, pero también procesos identitarios y comunitarios que debemos abordar continuamente para tomar las mejores decisiones [...]” (Autoridad tradicional).

Este comentario refleja cómo la formación ha influido positivamente en los procesos educativos, promoviendo tanto la diversidad cultural como el fortalecimiento de identidades que la comunidad debe representar, a propósito de la autonomía escolar y comunitaria, que privilegia estas posibilidades en el territorio.

Los procesos educativos propios y apropiados presentan una gran relevancia en la apuesta educativa en las comunidades, como lo menciona este actor “[...] Es el resultado de todo el trabajo en aulas multigrado que hacemos, con muchas estrategias para ayudar a los estudiantes. Creo que son los procesos que adelantamos los que marcan la diferencia [...]” (Directivo docente 2).

Además de este aporte: “[...] Allí percibimos una adaptación a contextos educativos específicos desde el trabajo en territorio, desde varios grados en un aula [...]” (Directivo docente 3).

Estos dos comentarios reflejan un reconocimiento del trabajo con aulas multigrado como una estrategia valiosa en contextos rurales. La intencionalidad en este tipo de trabajo sugiere un compromiso por parte del Programa para abordar las realidades específicas de estos entornos, lo que puede resultar en experiencias educativas más relevantes y efectivas para los estudiantes. Este análisis revela una profunda interrelación entre el acompañamiento situado, la cultura local y las exigencias del sistema educativo oficial.

Al hablar del trabajo en aula multigrado, es mucho lo que se tiene para decir, esta maestra comenta lo siguiente: “[...] cuando uno comienza el trabajo en el ámbito rural y comunitario, no dimensiona la complejidad de trabajar con niños en diferentes grados y trata de entender cómo hacerlo, en Colombia se privilegia la cantidad de niños atendidos sobre la calidad educativa, porque no es lo mismo enseñar en un aula regular, que hacerlo en un aula multigrado, donde hay muchas cosas que impiden un buen ritmo de aprendizaje [...]” (Etnoeducadora 3) aquí vuelve y se pone en

evidencia como la ruralidad presenta desafíos enormes, por ejemplo, entender que en Colombia, al menos el 65% de la población escolar está en la ruralidad y un 5% aproximadamente está en comunidades indígenas, según datos del Ministerio de Educación Nacional (2022).

Para reflexionar sobre el liderazgo en la escuela, es necesario rescatar la voz de los actores en territorio, ellos mencionan: “[...] Comenzamos con los procesos. Creo que también depende del liderazgo que tengan los que están al frente del programa. Hay muchas propuestas desde la ruta estandarizada, pero son el tutor y el directivo docente quienes impulsan estos procesos en la escuela, los que dan vía libre o ponen talanqueras, muchas cosas radican en la confianza que se tienen los unos y los otros [...]” (Autoridad tradicional 1).

El comentario destaca aspectos fundamentales del liderazgo y la gestión educativa en contextos donde se busca implementar programas estandarizados en comunidades con características específicas. A partir de este, se pueden identificar y analizar las siguientes ideas clave como la importancia del liderazgo en la implementación de procesos educativos. También destaca que el éxito o las limitaciones de los procesos educativos no dependen únicamente de las políticas estandarizadas, sino del liderazgo ejercido por los actores que están directamente involucrados: tutores y directivos docentes. Este liderazgo no solo implica la capacidad de seguir lineamientos, sino también la habilidad de interpretar, adaptar y contextualizar dichas políticas a las realidades y necesidades de la comunidad.

El rol de los tutores y directivos docentes como mediadores, pues se les reconoce como figuras clave que pueden actuar como facilitadores (“dan vía libre”) o como obstáculos (“ponen talanqueras”) en los procesos educativos. Este poder para influir en la implementación muestra su papel como mediadores entre las políticas nacionales (rutas estandarizadas) y las necesidades locales. Su postura frente a los programas puede determinar si estos son aceptados y adaptados de manera efectiva o si generan tensiones y resistencias en la comunidad.

El rol del directivo como mediador y observador es fundamental para adelantar procesos. Este enfoque resalta al directivo sea un mediador entre las políticas educativas generales y las particularidades locales, asegurándose de que las intervenciones sean pertinentes y respetuosas con el contexto.

Para la colaboración educativa el rol del directivo docente como aliado es fundamental, se enfatiza en la necesidad de una colaboración efectiva entre tutores y directivos para impulsar cambios significativos en el aula, como lo refiere este actor: “[...] Cuando el directivo docente

comprende el objetivo del programa y lo ve como un aliado, el tutor se convierte en su mano derecha, no en un coordinador, sino en alguien que apoya tanto procesos pedagógicos como de educación propia [...]” (Directivo docente 1).

Este comentario menciona que el tutor como aliado del directivo y destaca que la relación entre el tutor y el directivo debe ser de colaboración estratégica y confianza en lo que el otro ejecuta, desde su rol. El tutor no actúa como un coordinador que impone o supervisa, sino como un apoyo que fortalece los procesos pedagógicos y los enfoques educativos propios de la comunidad. Esta dinámica refleja la importancia de un trabajo en equipo para implementar programas que beneficien directamente a los estudiantes, especialmente en contextos con características específicas como la educación intercultural o propia.

Existe un liderazgo compartido, para que el directivo docente pueda entender y apoyar los objetivos del programa, convirtiéndose en un facilitador para que las estrategias pedagógicas sean viables y contextualizadas. La referencia a que el tutor es “su mano derecha” enfatiza un liderazgo compartido que puede generar cambios significativos en las aulas, a través de la confianza mutua y la alineación de metas.

En este aporte, también se enfatiza en el trabajo en equipo y colaborativo: “[...] Nosotros trabajamos en la diversidad, no solo con afrocolombianos, sino también considerando otras regiones. El programa ha servido mucho para los procesos que parecen sencillos [...]” (Directivo docente 2).

Un comentario de la maestra de la comunidad es el siguiente: “[...] apropiarse del programa en territorio ha sido difícil, pues uno lo ve como un trabajo adicional, pero si encuentra directivos docentes que apoyen, uno entiende el beneficio que tiene para sus estudiantes y yo le pregunto ¿quién no quiere cosas buenas para sus niños? Ellos son como nuestros hijitos y queremos verlos bien [...]” (Etnoeducadora 2) La reflexión dada por la maestra, invita a pensar cómo se espera que haya avance en la escuela y como el rol del directivo docente apoya estos procesos y da seguridad al maestro, con base en lo que se pretende para los estudiantes, como oportunidades.

De manera que resalta que los procesos educativos no solo se enfocan en comunidades específicas (como afrocolombianas), sino que abarcan la diversidad regional y cultural en su totalidad. Esto sugiere un enfoque intercultural, que busca integrar diferentes perspectivas y experiencias culturales en el proceso educativo.

Se invita a valorar lo sencillo. Aunque los programas pueden parecer simples en su diseño,

el impacto que generan en la formación de los estudiantes es profundo, especialmente cuando se adaptan a las realidades locales. Esto destaca la importancia de contextualizar las estrategias pedagógicas para que sean relevantes en comunidades diversas.

Finalmente, los procesos interculturales están a la orden del día en este proceso, aquí se destaca lo siguiente: “[...] Una cosa es decir en el discurso que los procesos interculturales son maravillosos, pero otra es llevar eso al aula. Los maestros realmente deben interiorizar que los niños y niñas deben aprender, no solo de su cultura, sino también de lo que viene de fuera, porque muchos no se quedarán aquí, así que para mí es clave saber que míos maestros hacen bien la tarea que les hemos encomendado [...]” (Directivo docente 3).

Aquí se plantea una crítica importante: aunque la interculturalidad se valora en el discurso, el verdadero desafío es llevarla a la práctica en el aula. Esto requiere que los maestros no solo transmitan los saberes culturales propios, sino que también inviten a los estudiantes a conocimientos externos que amplíen su perspectiva, para articular lo propio y lo apropiado.

Además, de pensar la formación integral para un mundo global. La idea de que “muchos no se quedarán aquí” pone en evidencia la necesidad de formar estudiantes que puedan desenvolverse en contextos más amplios, sin dejar de valorar sus raíces culturales. Esto refleja una visión educativa que busca un equilibrio entre fortalecer la identidad cultural y preparar a los estudiantes para un mundo globalizado.

Es muy relevante tener clara la interiorización de la interculturalidad, puesto que el comentario destaca que los maestros deben interiorizar el enfoque intercultural para transmitirlo de manera efectiva, no solo como un contenido curricular, sino como una actitud y práctica constante en el aula.

Finalmente, la convivencia entre lo propio y lo oficial, estos comentarios plantean un desafío esencial: cómo combinar las exigencias educativas oficiales con la educación propia sin perder la identidad cultural. La articulación se presenta como una clave fundamental para el éxito educativo, donde se busca un balance que permita a los estudiantes cumplir con los estándares académicos mientras se nutren de su contexto cultural.

Las oportunidades de aprendizaje son necesarias y es corresponsabilidad de los actores locales y gubernamentales “[...] Es la movilidad que necesitamos, que los niños no solo aprendan a manejar una moto, con todo el respeto para quienes manejan motos, sino que también tengan la posibilidad de estudiar y llegar lejos. Con la nueva política de los 500,000 cupos que está

implementando el gobierno nacional [...]” (Directivo docente 2).

El gobierno debe brindar opciones de cobertura y acceso a la educación superior, con base en las realidades que tienen las comunidades locales, pues lo local, incide en lo regional y en lo regional.

El impacto vivido por la apuesta del acompañamiento situado debe llevar a la reflexión y a la resignificación de lo que es la política pública y su pertinencia en territorio “[...] El impacto en el territorio no es solo un tema de política. Puedo darte cifras sobre cuántas personas hemos acompañado y cuánto se ha invertido en estos procesos. Yo tengo un corazón guajiro, me encantan estos procesos. Había escuchado sobre ellos, pero no es lo mismo escucharlo que trabajarlo con los maestros. Sería interesante conocer cómo les ha ido con estos procesos” (Autoridad tradicional 1).

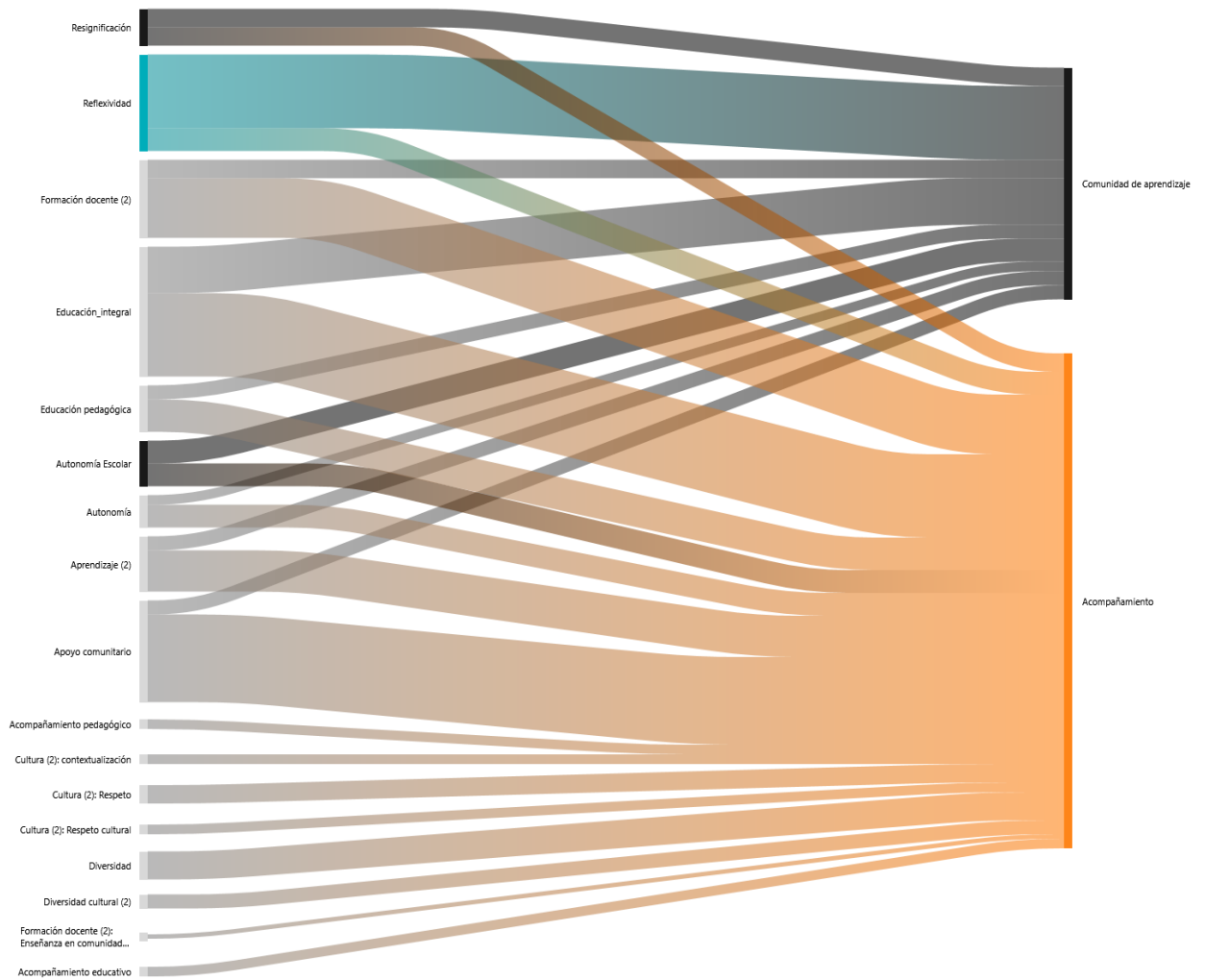
Este análisis resalta que el acompañamiento situado incide positivamente en la mejora contextualizada del ejercicio docente cuando se enfoca en la adaptación local, la reflexión crítica y el fortalecimiento de la autonomía comunitaria. El empoderamiento de los etnoeducadores y el respeto por los saberes ancestrales son factores clave para el éxito de este tipo de intervención, todo esto enmarcado en la confianza y reciprocidad con los otros, que intervienen en la acción educativa.

Conclusiones particulares sobre construir educación desde la autonomía y el diálogo con el programa

El análisis destaca la importancia de construir una educación intercultural que respete la autonomía docente, escolar y comunitaria, mientras se gestionan las tensiones con la heteronomía del PTA. Los tutores deben desempeñar un rol facilitador, promoviendo el diálogo y la colaboración para adaptar las políticas educativas a las realidades locales.

El acompañamiento situado, cuando se implementa adecuadamente, no solo mejora la práctica pedagógica, sino que también fortalece la identidad cultural y la autodeterminación de las comunidades indígenas. Este equilibrio entre estándares nacionales y contextos locales es esencial para construir una educación inclusiva y significativa que responda a la diversidad cultural del país.

Figura 26. Red de coocurrencias del acompañamiento y la comunidad de aprendizaje como andamios educativos



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

La red de coocurrencias evidencia cómo la comunidad de aprendizaje y el acompañamiento comparten un núcleo conceptual sólido en torno a la resignificación, la reflexividad, la formación docente y la educación integral. Estos elementos sugieren un proceso educativo transformador donde la formación no es solo técnica, sino profundamente contextual y cultural. La autonomía escolar y la autonomía del sujeto emergen como objetivos fundamentales, indicando que tanto la comunidad de aprendizaje como el acompañamiento buscan fortalecer la capacidad de los docentes y las comunidades para gestionar sus propios procesos educativos de manera consciente y reflexiva.

A partir del acompañamiento surgen además dimensiones complementarias como la cultura, la diversidad y la diversidad cultural, lo que indica un enfoque decolonial que valora los saberes propios. El acompañamiento pedagógico y el acompañamiento educativo son claves en

este proceso, ya que no solo apoyan la práctica docente, sino que también facilitan la integración de la cultura y la identidad local en la educación. Así, la red refleja una interacción compleja y enriquecedora donde el acompañamiento y la comunidad de aprendizaje son catalizadores de un proceso educativo que articula autonomía, reflexividad y diversidad cultural.

Además, se encuentra un entramado que permite comprender cómo la creación de esos andamios en el acompañamiento y desde la interacción de la comunidad de aprendizaje, permite enlazar esos aspectos clave para entender por qué es tan importante entretejer en el aula, procesos sobre la determinación de los pueblos, frente al deber ser en sus comunidades y sus necesidades y no solo desde la imposición que viene de la casa de afuera, como lo refiere Walsh (2010).

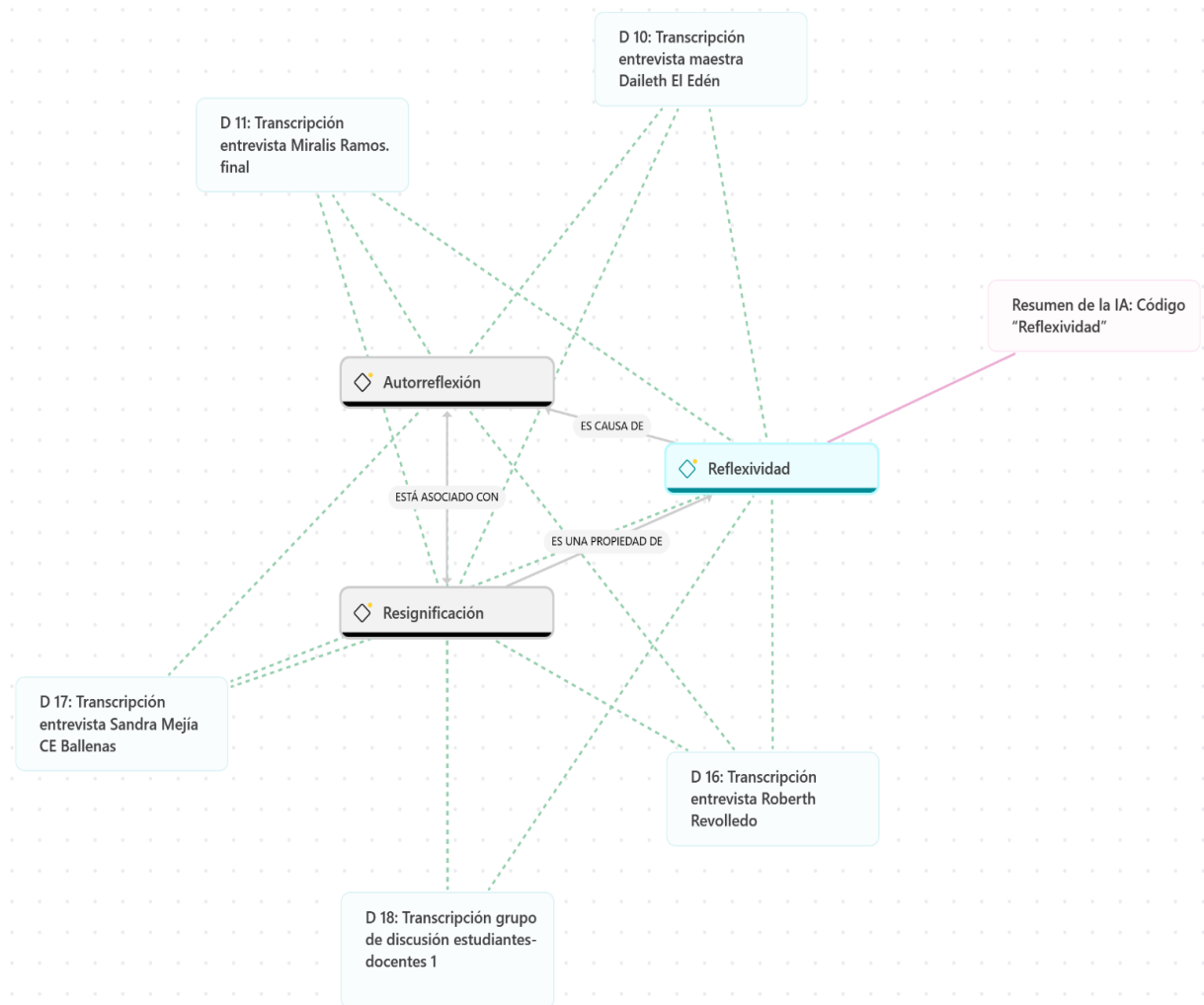
8.3 Trama reflexividad: Etnoeducadores y tutores en su reflexividad. Resignificando el acompañamiento situado.

La trama reflexiva entre etnoeducadores y tutores se construye como un proceso dialógico y crítico que permite resignificar el acompañamiento situado vivido desde la propuesta del Gobierno Nacional.

Para los etnoeducadores, es muy importante la adaptación de las directrices externas a su realidad específica, para permitirles ejercer su experiencia y saberes culturales en el proceso educativo, en palabras de Campo y Restrepo (1993), es un factor que dinamiza y se presenta en un determinado espacio, donde se menciona el aspecto sociocultural para entender las relaciones en el contexto educativo del estudiante— estudiante, maestro—estudiante, aula—institución, las cuales deben ser coherentes con las acciones educativas.

El siguiente mapa, presenta el entramado que surge de las redes y su tejido, para evidenciar la organización de la información.

Figura 27. Red sobre la reflexividad, la autorreflexión y la resignificación



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En el análisis de la red donde la reflexividad es la categoría central, se evidencia su relación causal con la autorreflexión y su asociación con la resignificación de los roles. La reflexividad permite a las mujeres cuestionar y evaluar sus propias creencias y comportamientos, creando un espacio propicio para la autorreflexión. Este proceso introspectivo les ayuda a identificar aspectos de sí mismas que pueden haber sido influenciados por normas sociales o expectativas externas, lo que a su vez facilita la resignificación de sus roles en diferentes contextos, ya sea en el hogar, en el trabajo o en la comunidad.

La resignificación de los roles emerge como una consecuencia directa de este proceso reflexivo. Al cuestionar y redefinir sus identidades, las mujeres pueden tomar decisiones más conscientes sobre cómo desean desempeñar sus roles, promoviendo un empoderamiento personal

y una mayor autonomía. Así, la interconexión entre reflexividad, autorreflexión y resignificación de roles no solo enriquece el desarrollo individual, sino que también contribuye a la construcción de comunidades más equitativas y solidarias.

La relación entre comunidad de aprendizaje con el aprendizaje situado y los procesos enmarcados en la autorreflexión son pilar fundamental en el acompañamiento situado, esto quiere decir que las comunidades de aprendizaje han trascendido la simple reunión para conversar, proveyendo espacios de dialogo horizontal bidireccional y reflexivo, por parte de los diferentes actores.

Al hablar de la reflexividad en el acompañamiento situado y la resignificación de roles y prácticas, es necesario reconocer que el acompañamiento propuesto por el PTA ha generado un proceso de resignificación en el ejercicio docente, tanto para etnoeducadores como para tutores. La reflexividad, entendida como la capacidad de repensar y analizar las propias acciones en relación con el entorno, ha emergido como un eje central en la mejora contextualizada de la práctica pedagógica. Esto no solo permite ajustar estrategias educativas, sino que también promueve una transformación integral del rol del docente en el marco de la educación intercultural.

Un comentario de una etnoeducadora ilustra este punto: “[...] Ahora que me veo haciendo las clases, me doy cuenta de que la planeación de la clase es lo más importante [...] ahora soy más consciente de las necesidades de ellos y no pienso solo en hacer la clase y ya [...]” (Etnoeducadora 2).

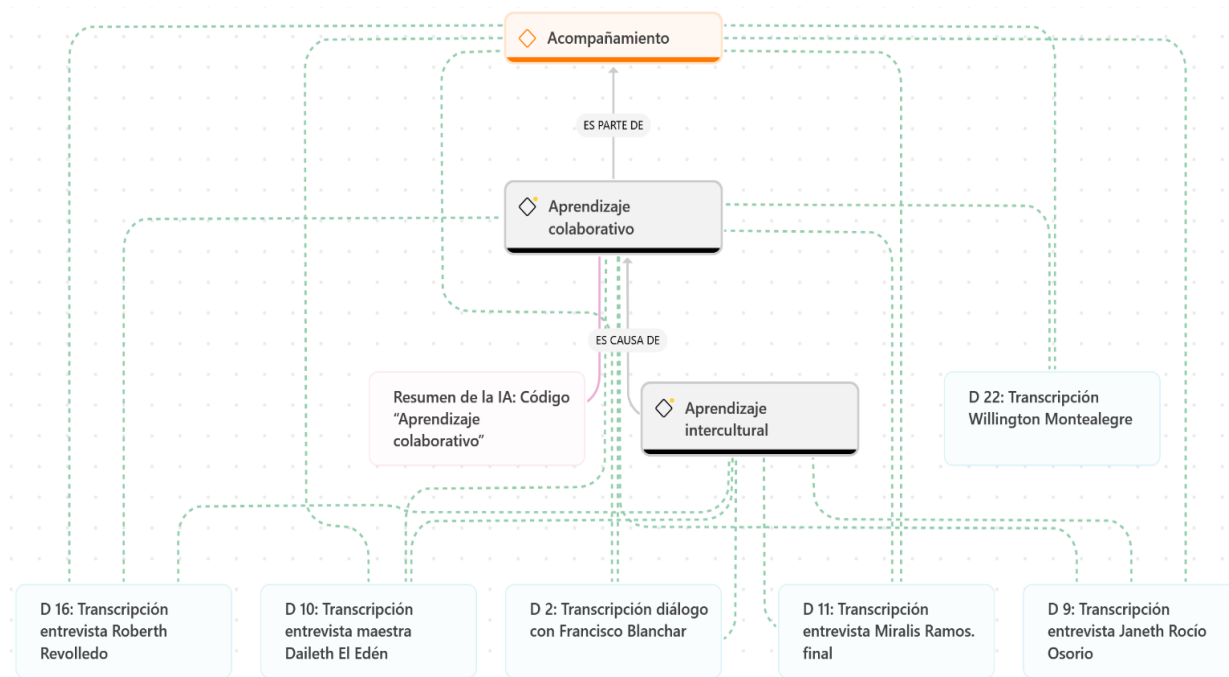
Este aporte refleja cómo el acompañamiento situado impulsa una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, facilitando la conexión entre la planeación y las necesidades específicas de los estudiantes. La resignificación del rol docente se fundamenta en la capacidad de los maestros para integrar la teoría con la experiencia y el contexto, lo cual es clave para el desarrollo profesional y la autonomía en su labor educativa.

El diálogo reflexivo como herramienta transformadora, se evidencia en la interacción entre tutores, etnoeducadores y comunidades educativas fomenta espacios de reflexión colectiva que fortalecen el sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo. Como destaca un tutor: “[...] Las comunidades se han permitido ese intercambio de saberes y conocimiento. Pero también ha fortalecido el trabajo en equipo y la convivencia [...]” (Tutor 3).

Este proceso no solo se basa en el diálogo horizontal, sino también en una construcción bidireccional donde todos los actores aportan desde sus saberes y experiencias. En este marco, el

sentipensar, planteado por Fals Borda (2008), cobra relevancia al integrar la razón y la emoción en el aprendizaje, permitiendo que el acompañamiento situado trascienda lo técnico para convertirse en una práctica cultural y socialmente significativa.

Figura 28. Red sobre el aprendizaje colaborativo desde el acompañamiento y su relación con el aprendizaje intercultural



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En el análisis sobre la interrelación entre el aprendizaje colaborativo, el acompañamiento situado y el aprendizaje intercultural, se destaca que el aprendizaje colaborativo es un pilar fundamental que enriquece ambos procesos. Este enfoque permite a los participantes compartir conocimientos, experiencias y perspectivas diversas, lo cual es especialmente valioso en contextos interculturales donde se cruzan diferentes tradiciones y formas de entender la educación. Al fomentar un espacio de diálogo y colaboración, se fortalece la capacidad de los maestros para adaptarse a las realidades culturales de sus estudiantes, promoviendo un acompañamiento más efectivo y contextualizado.

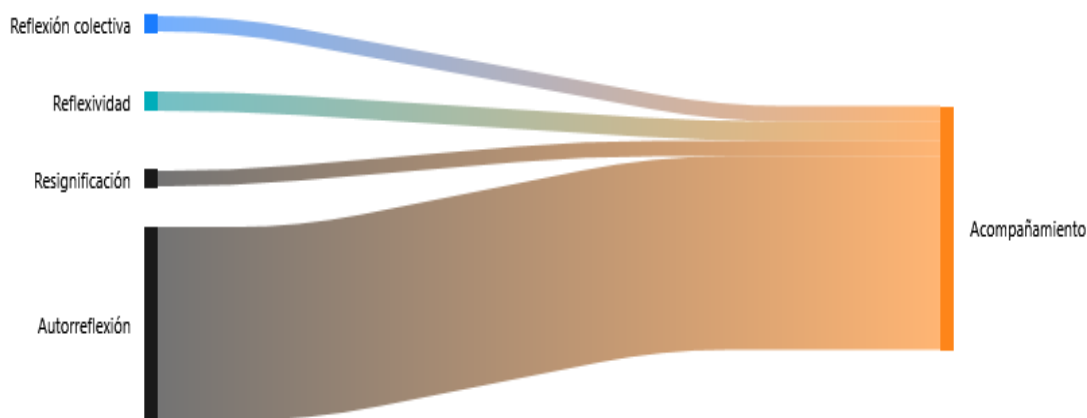
La necesidad de poner en marcha un acompañamiento a los maestros se hace evidente en este marco, ya que el apoyo continuo no solo les permite desarrollar competencias pedagógicas más inclusivas, sino que también les brinda herramientas para integrar las diversas voces y realidades de sus alumnos en el proceso educativo. Así, el acompañamiento situado se convierte

en un recurso esencial para garantizar que los educadores no solo transmitan conocimientos, sino que también construyan puentes entre culturas, favoreciendo un ambiente de aprendizaje más rico y equitativo para todos los involucrados.

A pesar de sus beneficios, el acompañamiento situado enfrenta tensiones cuando se encuentra con rutas rígidas que no contemplan las realidades culturales locales. La flexibilidad frente a las rutas estandarizadas es una necesidad apremiante, para ello, un directivo docente señala: “[...] Muchos tutores solo cumplen con lo que les mandan, pero cuando les proponemos algo diferente, como un taller aula-comunidad, responden que eso no está en la ruta [...]” (Directivo docente 3).

Este tipo de rigidez puede limitar el impacto del acompañamiento, reduciéndolo a un proceso impuesto que no responde a las particularidades de las comunidades. Es fundamental que los tutores reconozcan su rol como facilitadores, adaptando las estrategias a las dinámicas locales y promoviendo un equilibrio entre los lineamientos del programa y las necesidades de las comunidades.

Figura 29. Red de coocurrencias desde el acompañamiento situado y la reflexividad



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En el análisis de coocurrencias dentro de la categoría de acompañamiento, se destaca la autorreflexión como el ítem más reiterativo, lo que sugiere su papel central en el proceso de acompañamiento. Este enfoque permite a las mujeres evaluar sus experiencias y emociones, facilitando un crecimiento personal significativo. La autorreflexión no solo promueve una comprensión más profunda de sí mismas, sino que también sienta las bases para la resignificación de sus vivencias, permitiendo reinterpretar situaciones pasadas desde una nueva perspectiva que favorezca el bienestar emocional.

Además, se observa la importancia de la reflexividad y la reflexión colectiva en este proceso. La reflexividad implica una evaluación constante de las propias creencias y prácticas, promoviendo un aprendizaje continuo. Por su parte, la reflexión colectiva fomenta el intercambio de experiencias y aprendizajes entre las participantes, fortaleciendo el sentido de comunidad y apoyo mutuo. Juntas, estas dimensiones enriquecen el acompañamiento, creando un espacio seguro donde las mujeres pueden crecer y transformarse tanto individual como colectivamente.

8.3.1 Resignificación de la práctica docente a través de las Comunidades de Aprendizaje (CDA)

Los comentarios destacan la importancia de las CDA como espacios donde los docentes reflexionan y resignifican su práctica. Se percibe una fuerte necesidad de convertir las experiencias compartidas en estrategias pedagógicas efectivas, más allá de ser simples espacios de queja. El testimonio de las etnoeducadoras subraya la función de las CDA como herramientas para unificar criterios y tomar decisiones pertinentes en contextos rurales, lo que resalta la adaptabilidad de estas comunidades a los desafíos específicos del entorno. Un comentario relevante es este: “[...] Tenemos una CDA, esas comunidades de aprendizaje en la primaria lo que se hace es una estrategia de integración y unificación de criterios entre los docentes [...]” (Etnoeducadora 2).

Este enfoque colaborativo permite que los maestros compartan experiencias que facilitan la mejora contextualizada de la enseñanza, en línea con las particularidades del contexto rural. El análisis sugiere que las CDA ayudan a los maestros a desarrollar estrategias pedagógicas contextualizadas que responden directamente a las necesidades del entorno local.

En las interacciones tutor-docente y los aprendizajes significativos, un tema recurrente es la adaptación de las estrategias pedagógicas al contexto rural y étnico, algo que los tutores y etnoeducadores reconocen como vital para la mejora del aprendizaje. Esto requiere de un entendimiento profundo de las particularidades culturales y las dinámicas locales, lo cual refuerza la idea de que la educación no puede ser estandarizada, sino que debe ser adaptada a las realidades locales. Este comentario destaca que: “[...] Se necesitan espacios para escuchar y compartir con los otros, para decidir qué hacer con los estudiantes [...]” (Tutora 2).

Se justifica por la necesidad de construir una educación relevante y eficaz que considere las particularidades culturales y sociales de cada comunidad. En entornos rurales y étnicos, los tutores y etnoeducadores enfrentan desafíos únicos, como lenguas y saberes ancestrales o prácticas locales, que exigen una enseñanza sensata a estos elementos. Adaptar la educación significa no solo

transmitir conocimientos, sino también reconocer el valor de las experiencias locales y los conocimientos comunitarios, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje. El ejemplo proporcionado refuerza esta necesidad, destacando la importancia de una participación activa y un diálogo constante con la comunidad para construir estrategias pedagógicas en conjunto. Esto se alinea con el enfoque de autonomía comunitaria, en el que la comunidad tiene un papel central en la toma de decisiones educativas, promoviendo una educación adaptada que fortalece el aprendizaje en contextos específicos y evita la imposición de modelos estandarizados.

La experiencia del acompañamiento situado ha tenido un impacto significativo en la mejora contextualizada de la práctica docente en las aulas indígenas. A través de las CDA y el trabajo colaborativo, se ha logrado una mayor planificación y reflexión pedagógica, adaptada a las necesidades locales y etnoculturales. Los tutores juegan un papel clave al facilitar estas interacciones, promoviendo un desarrollo profesional que sea continuo basado en la realidad del contexto y la retroalimentación entre pares.

Al hablar de una reflexión colaborativa y transformación educativa, el acompañamiento situado es protagonista y debe ser articulado no solo de manera individual, sino también colectiva. El objetivo es fomentar espacios de colaboración donde tanto tutores como etnoeducadores se comprometan con la transformación de sus prácticas pedagógicas. Como lo menciona este comentario: “[...] La interacción constante entre los actores permite el surgimiento de estrategias colaborativas que tienen un impacto positivo en la comunidad educativa [...]” (Tutora 2).

La reflexión colectiva es un pilar para el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Las prácticas colaborativas y la creación de entornos reflexivos, como sugieren Vanegas y Fuentealba (2019), favorecen una transformación educativa significativa que va más allá de las políticas públicas. Este enfoque fomenta un sentido de pertenencia y compromiso, alineado con el Plan de Mejoramiento Institucional.

Algunos de los aprendizajes significativos y contexto cultural, se dan en el marco del proceso de acompañamiento entre tutores y etnoeducadores en comunidades indígenas resalta la importancia de adaptar las estrategias a las necesidades y realidades locales. Las interacciones en el aula deben reflejar un aprendizaje contextualizado, donde ambos actores (tutor y etnoeducador) se benefician de una experiencia formativa compartida. Este intercambio de saberes, como lo mencionan los entrevistados, permite una resignificación del acompañamiento situado en función de la mejora del ejercicio docente.

El acompañamiento no debe ser un proceso cerrado ni estandarizado, sino dinámico y adaptado al contexto. La interacción entre tutores y etnoeducadores fomenta la creación de una comunidad de aprendizaje que, al trabajar de manera colaborativa, potencia los aprendizajes y fortalece la práctica pedagógica.

La experiencia del acompañamiento situado en el contexto de la educación indígena en Colombia permite una mejora contextualizada del ejercicio docente, siempre y cuando se mantenga un seguimiento sistemático, una retroalimentación constante y una reflexión colaborativa entre tutores y etnoeducadores. La articulación de estos procesos favorece la transformación educativa, no solo desde los estándares nacionales, sino desde las metas y realidades locales, en concordancia con autores como Vygotsky (1978, 1992), Vanegas y Fuentealba (2019).

Este enfoque permite no solo la reflexión crítica de las prácticas pedagógicas, sino también la integración de conocimientos interculturales entre tutores y etnoeducadores. De acuerdo con los comentarios de los entrevistados, la interacción continua y reflexiva entre los actores favorece un proceso de aprendizaje significativo, alineado con las teorías de Vygotsky (1978) y Freire (1991), quienes resaltan la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje.

Desde la perspectiva de los maestros sobre el acompañamiento, los entrevistados coinciden en la necesidad de escuchar a los maestros para identificar tanto las necesidades de infraestructura como las académicas. Una tutora señala que “[...] los maestros no siempre tienen la oportunidad de expresar cómo se sienten con respecto al acompañamiento recibido [...]” (tutora 3),

Lo que es determinante para la mejora del programa, es entender cómo se sienten sus diversos actores. Este comentario refleja la importancia del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), donde los maestros se ven como protagonistas activos en la mejora de sus prácticas pedagógicas y su voz se debe escuchar, su experiencia es valiosa para la transformación educativa y la pertinencia de la propuesta del acompañamiento.

Respecto a este comentario, se destaca el siguiente: “[...] como docente acompañada me he sentido frustrada, porque a veces las clases no salen bien, pero me gusta que la tutora se sienta, me escucha y hago catarsis, siendo que está muy bien hablar con otros, acerca de cómo nos fue en la clase, como yo estoy en esta sede lejana, sola sin compañeros, me ha gustado tener con quien hablar y discutir temas pedagógicos [...]” (Etnoeducadora 1) aquí se encuentra una realidad del aula rural e indígena y es el poco acompañamiento que recibe el docente, la geografía dispersa y la poca cobertura que existe, hacen que los docentes se sientan solos, sin apoyos de ningún tipo y que

llegue el tutor a estar con ellos, hacer acompañamiento y organizar y tiempos de estudio y discutir las estrategias que se llevan al aula, marcará la diferencia.

Este hallazgo refuerza la importancia de la pedagogía crítica de Freire (1991), al resaltar que el acompañamiento situado debe partir del diálogo con los actores principales, sin marcar jerarquías o status. El proceso de acompañamiento no puede ser unidireccional; debe permitir a los etnoeducadores expresar sus desafíos y trabajar junto con los tutores para abordar tanto las necesidades contextuales como las académicas.

Para abordar la arista del compromiso institucional y liderazgo pedagógico, se destacan algunos comentarios sobre la importancia del compromiso institucional resaltan que “[...] la implementación del PTA debe involucrar a directivos y coordinadores en un rol activo, no solo a nivel administrativo, sino también en la mejora del aprendizaje de los estudiantes [...]” (Tutora 3) menciona que el programa solo puede tener éxito cuando los líderes educativos se comprometen y se fijan metas claras a largo plazo.

El compromiso institucional es un factor clave para el éxito del acompañamiento. Como señala Dewey (1951), el liderazgo en la educación no debe centrarse exclusivamente en la gestión administrativa, sino también en la mejora continua de las prácticas de enseñanza. Los líderes pedagógicos tienen un papel fundamental en facilitar un entorno que fomente la mejora constante, algo que también refleja el aprendizaje organizacional (Senge, 1990), donde las escuelas funcionan como comunidades de aprendizaje.

La resignificación y la experiencia del acompañamiento situado es entendida por los tutores como una oportunidad de reflexión y resignificación de sus prácticas educativas. Según Tutora 2, “[...] el acompañamiento se resignifica a través de la interacción continua con los maestros, quienes son capaces de adaptar sus enfoques pedagógicos a las realidades locales [...]”.

El concepto de resignificación está alineado con la teoría de la práctica reflexiva de Schön (1983), donde los profesionales reflexionan sobre su práctica en el momento de la acción, adaptándose a las circunstancias del entorno. Los tutores, al comprender mejor las dinámicas del aula indígena, pueden ajustar sus intervenciones para que sean más contextualmente relevantes, lo que fortalece la autonomía docente.

Las comunidades de aprendizaje refieren a colectivos de maestros que reflexionan y resignifican su práctica pedagógica con base en la interacción que tiene el colectivo de maestros entre ellos mismos. Como lo refieren García et al. (2012), quienes enfatizan la importancia del

diálogo y la reflexión colectiva en las prácticas educativas, podría relacionarse con el concepto de catarsis pedagógica, explorando la intersección de la educación, el diálogo y la transformación personal, puesto que hacen un análisis frente a la labor solitaria de los maestros y cómo el abrir espacios específicos de diálogo y reflexión, permite hacer un ejercicio de “catarsis pedagógica” y recibir de otros aportes, comentarios y estrategias para implementar con sus estudiantes.

Una realidad ineludible es que estos escenarios de dialogo abierto y reflexivo, se convierten en muchas ocasiones, en “muro de lamentaciones” donde cada uno comparte cómo se siente desde la alegría o desde la frustración, la pregunta sería mucho más propositiva, sobre ¿Qué hacer con esos lamentos que una y otra vez se comentan y que no pasa nada con ellos? ¿Cómo invitar a la autorreflexión transformación del lamento y queja, en estrategia pedagógica u oportunidad de mejora con base en el acompañamiento?

La articulación con la comunidad se ve reflejado en el trabajo desde el marco del acompañamiento situado y debe pensarse en clave de articulación con la comunidad, ya que el trabajo en estos lugares es diferente, pues, la comunidad educativa está muy compenetrada con la comunidad que acompaña, los procesos se hacen por ejemplo, desde los procesos aula-comunidad, pues allí se vincula la participación de los maestros, los directivos y las familias, que permiten apoyar los procesos formativos de los estudiantes y desde allí, entender las prioridades que se tienen en su formación, por ejemplo:

“[...] El programa ha logrado algunas cosas, pienso que se ha articulado bien la educación propia con la propuesta del programa. Pero me gustaría saber qué sugiere para aterrizarlo aún más a la realidad, porque sabemos que el programa tiene una ruta estandarizada para todo el país. Sin embargo, cuando los tutores y directivos ajustan la ruta, las cosas mejoran. Desde su experiencia, profe, ¿cómo le ha ido con el acompañamiento y con la ruta? ¿Cómo ha logrado un equilibrio para no ser ni muy rígidos ni muy flexibles, sino encontrar un punto medio? [...]” (Directivo docente 1).

Aunque el programa ha logrado avances en la articulación entre la educación propia y la propuesta estandarizada, siempre hay espacio para mejorar. Los ajustes realizados por tutores y directivos son clave para que el acompañamiento sea más relevante para la realidad local.

El éxito del acompañamiento depende de encontrar un equilibrio entre seguir la ruta del programa y ajustarla a las necesidades específicas de la comunidad, evitando tanto la rigidez como la excesiva flexibilidad.

Las comunidades de aprendizaje son la estrategia más reconocida por los actores del programa, cuando se habla de acompañamiento situado, por ejemplo, un actor refiere: “[...] Creo que sería útil venir dos o tres veces más a la escuela. Es decir, que el acompañamiento aquí sea más seguido, pues cuando el tutor viene, todos están pendiente del trabajo que trae, de las actividades, de los juegos y de todo eso que motiva a los profesores y a los niños, pues ellos, son lo más importante [...]” (Autoridad tradicional 1).

El trabajo en Comunidad de aprendizaje es visto como una oportunidad para la reflexión colectiva entre los docentes, algo que contrasta con la soledad del ejercicio docente en otros contextos. El acompañamiento debería aprovechar estas dinámicas para fortalecer la interacción y la retroalimentación.

Las Comunidades de aprendizaje ofrecen un espacio determinante para que los maestros compartan y reflexionen sobre sus experiencias, y es importante que los tutores se involucren en estas dinámicas para apoyar su desarrollo.

En estos comentarios, es importante destacar la evaluación sistemática de resultados. No se puede hablar de una buena estrategia si no se evalúa cómo va el proceso, como lo señala este actor:

“[...] El programa tiene metas ambiciosas, pero la idea no es solo cumplir con cifras, sino también sentarnos a hablar con los maestros, escuchar cómo se sienten con el acompañamiento, si han mejorado su práctica, si han resignificado su rol como maestros. Es importante que los maestros se reconozcan como sujetos sociales de derechos y deberes, y que asuman un liderazgo dentro de sus comunidades. Aquí, los maestros no solo trabajan en el aula, sino que también lideran actividades comunitarias, y es importante que el programa tenga en cuenta esa realidad [...]” (Directivo docente 1).

Aunque el programa tiene metas cuantitativas, es vital que se realice una evaluación cualitativa sobre cómo los maestros perciben el acompañamiento y si han resignificado su rol en la comunidad. Los docentes no solo son educadores, sino también líderes comunitarios, y el programa debe reconocer este aspecto.

La evaluación del acompañamiento debe ir más allá de los números e incluir el impacto en la percepción y el liderazgo de los docentes dentro de sus comunidades. Este análisis permite observar cómo el acompañamiento situado debe ser flexible y adaptado a la cultura y las necesidades de las comunidades indígenas, destacando la importancia de la interculturalidad, la articulación con la comunidad, y la evaluación cualitativa de los resultados.

8.3.2 Voces en el territorio: Resignificación de tutores, etnoeducadores, directivos y autoridades comunitarias

Desde la perspectiva fenomenográfica, que busca comprender la variedad de significados y experiencias de los actores involucrados, los hallazgos en torno a la resignificación de los roles de tutores, etnoeducadores, directivos y autoridades comunitarias reflejan una transformación en la percepción y práctica del acompañamiento situado. Estos hallazgos emergen de las entrevistas y testimonios analizados, evidenciando cambios en las relaciones, la construcción del conocimiento y la integración de enfoques interculturales en la educación.

La resignificación del rol de los tutores, de supervisores a facilitadores del aprendizaje

Uno de los hallazgos más significativos es la transformación de la percepción del tutor en las comunidades de aprendizaje y sobre el acompañamiento recibido. Inicialmente visto como un supervisor evaluador, el tutor se convierte gradualmente en un compañero de aprendizaje que facilita la mejora pedagógica.

Los comentarios de los actores destacan lo siguiente:

“[...] Al principio, cuando dijo la tutora que no va a regañar... pero después de verla tanto, la vi como una compañera más [...]” (Etnoeducadora 1).

“[...] El foco no es solo en la planeación y desarrollo de la clase, sino en cómo el tutor acompaña esa planeación y realiza la retroalimentación [...]” (Tutor 2).

Desde la fenomenografía, esto muestra cómo los tutores han pasado de ser figuras de control a agentes de transformación que acompañan la reflexión docente, enmarcando su rol dentro de un aprendizaje colaborativo y situado. Este cambio resalta la importancia de las relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.

La resignificación del etnoeducador, de receptor de estrategias externas a agente activo de transformación.

El etnoeducador, en el marco del acompañamiento situado, ha transitado de ser un receptor de metodologías foráneas a convertirse en un constructor activo de conocimientos, integrando estrategias interculturales en su aula.

Así refieren los actores:

“[...] La capacidad de los maestros para incorporar estrategias pedagógicas interculturales en sus aulas [...]” (Tutora 2).

“[...] Se entreteje un trabajo articulado en la comunidad educativa, permitiendo una

reflexión crítica entre pares sobre las dinámicas de la clase [...]” (Docente).

El aprendizaje intercultural y la articulación de saberes propios han permitido que los etnoeducadores resignifiquen su práctica docente, fortaleciendo su identidad profesional y su rol en la preservación de la cultura local.

La resignificación de los directivos docentes, de administradores a líderes pedagógicos interculturales:

Los directivos docentes (coordinadores y rectores) han resignificado su papel, alejándose de una función meramente administrativa para convertirse en mediadores entre la educación formal y los conocimientos propios de la comunidad. Su rol en la articulación entre lo “propio” y lo “apropiado” se ha vuelto clave para garantizar una educación pertinente.

Estos comentarios refuerzan ese tema:

“[...] La palabra clave para nosotros es la articulación entre lo propio y lo apropiado, que es lo de la otra cultura [...]” (Directivo docente y autoridad tradicional).

“[...] ¿De qué vale saberse que 5 por 8 es 40 si cuando vas a la tienda a comprar dos huevos te dan mal el cambio? [...]” (Directivo docente 3).

Estos comentarios reflejan una transformación en la manera en que los directivos conciben el aprendizaje: ya no solo como la adquisición de contenidos, sino como un proceso situado, vinculado a la vida cotidiana y al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

La resignificación de las autoridades comunitarias: del acompañamiento externo a la participación activa.

Las maestras también presentan comentarios sobre la importancia del aprendizaje, entre ellos: “[...] yo sé que lo poco que hago en el aula puede transformar la vida de mis niños, así que me esfuerzo por hacer las cosas bien [...]” (Etnoeducadora 3).

“[...] gracias al acompañamiento del tutor, yo pude entender porque es importante planear las clases, pero también planear la evaluación, pues así es como identificamos si logramos el objetivo de aprendizaje que pensamos para los niños, no es solo hacer actividades y ya. Sino ver avance en todo lo que hacemos [...]” (Etnoeducadora 4).

Estos dos comentarios permiten identificar como las maestras resignifican su rol y entienden que en sus manos hay más oportunidades para que los niños puedan aprender más y mejor, en ese contexto donde están y las necesidades particulares de su territorio.

Las autoridades tradicionales y comunitarias han pasado de ser observadores externos del

sistema educativo a convertirse en actores activos en la construcción de procesos pedagógicos pertinentes. Su rol ha sido clave en la validación de la educación propia y en la garantía de que la enseñanza sea relevante y respetuosa de las tradiciones culturales.

Los comentarios que se presentan a continuación destacan lo siguiente:

“[...] hemos reflexionado sobre esto [...], la interculturalidad es una necesidad [...] necesitamos relacionarnos con el otro para avanzar en este proceso [...]” (Directivo docente 2).

“[...] El acompañamiento debe reconocer y fortalecer las particularidades del contexto local, promoviendo una educación que articule lo propio con lo oficial [...]” (Directivo docente y autoridad tradicional).

Este hallazgo indica que la relación entre escuela y comunidad ha evolucionado hacia un modelo más dialógico y horizontal, en el que la educación no es impuesta desde un currículo externo, sino construida en conjunto con la comunidad.

Conclusiones: la resignificación como proceso continuo y colaborativo

Desde la fenomenografía, la resignificación de estos actores no es un estado final, sino un proceso en constante evolución. A medida que las interacciones entre tutores, etnoeducadores, directivos y autoridades comunitarias se intensifican y profundizan, sus roles se transforman para adaptarse mejor a las necesidades del contexto.

Los hallazgos reflejan que la resignificación ocurre en tres niveles clave:

1. Cambio en la percepción del rol: Los tutores dejan de ser supervisores para convertirse en facilitadores; los etnoeducadores se ven como creadores de conocimiento en lugar de meros receptores; los directivos asumen una función de liderazgo pedagógico intercultural y las autoridades comunitarias se involucran activamente en el proceso educativo.

2. Transformación en la práctica pedagógica: Se integra la interculturalidad, la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo como elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Fortalecimiento de la identidad y la autonomía: Los actores educativos no solo adquieren conocimientos, sino que también se apropian de su rol en la transformación educativa de sus comunidades, asegurando que la educación responda a las necesidades locales sin perder su conexión con los estándares nacionales.

Estos hallazgos revelan que el acompañamiento situado en contextos rurales e indígenas no es un modelo de formación tradicional, sino un proceso de co-construcción de conocimientos donde

cada actor resignifica su rol en función de su interacción con los demás y del contexto en el que se desenvuelve.

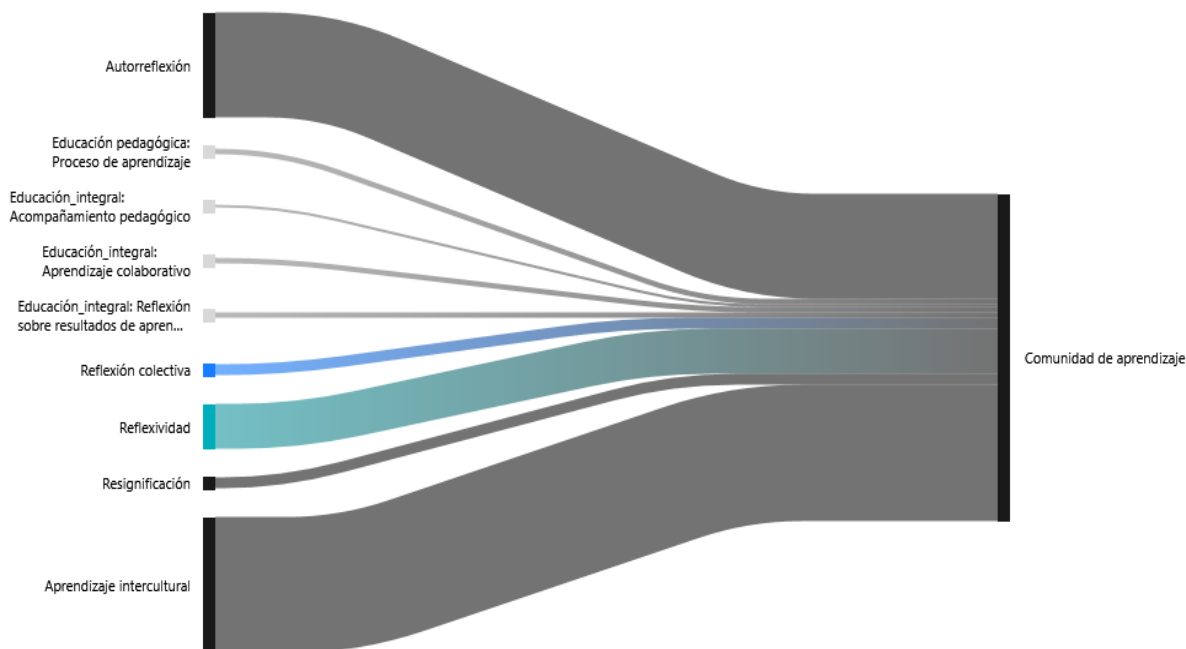
Conclusiones particulares sobre la reflexividad como motor de transformación educativa

El análisis revela que la reflexividad, tanto individual como colectiva, es un componente fundamental del acompañamiento situado. Sus principales aportes incluyen:

1. Resignificación de roles: La reflexión crítica permite que etnoeducadores y tutores transformen su práctica, integrando saberes propios con lineamientos externos.
2. Promoción del diálogo intercultural: El acompañamiento situado fomenta un intercambio bidireccional de conocimientos, respetando la diversidad cultural de las comunidades.
3. Fortalecimiento de las CDA: Las comunidades de aprendizaje se consolidan como espacios para compartir experiencias y construir estrategias pedagógicas contextualizadas.
4. Flexibilidad en las rutas: Es necesario que el acompañamiento situado sea dinámico y adaptable, evitando imposiciones que generen resistencias en las comunidades.

La trama reflexiva que emerge del acompañamiento situado resalta la importancia de un enfoque colaborativo y contextualizado en la educación indígena, en línea con los planteamientos de Vygotsky (1978), Freire (1991) y Fals Borda (2008). Este enfoque no solo mejora la calidad educativa, sino que también fortalece la identidad cultural y la autonomía de los actores educativos, promoviendo un aprendizaje significativo y transformador.

Figura 30. Red de coocurrencias de la comunidad de aprendizaje y sus aprendizajes



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

La red sugiere que la comunidad de aprendizaje se articula principalmente con el aprendizaje intercultural, resaltando un enfoque en el diálogo de saberes y la valoración de las diversas perspectivas culturales. Este contexto intercultural fomenta la autorreflexión y la reflexividad, elementos clave que permiten a los etnoeducadores examinar y transformar su práctica pedagógica desde una mirada crítica y contextualizada.

La resignificación de saberes y experiencias aparece como un resultado de este proceso reflexivo, consolidando una educación integral que trasciende lo académico para incluir aspectos culturales y comunitarios. La presencia del aprendizaje colaborativo y el acompañamiento pedagógico señala que esta integralidad se logra mediante prácticas de cooperación, fortaleciendo no solo el desarrollo individual, sino también el colectivo. Así, la red destaca cómo la comunidad de aprendizaje impulsa un proceso continuo y contextualizado de mejora, basado en la reflexión crítica y en la co-construcción de saberes.

8. 4 Lo que emergió y salió a la luz en el acopio de información

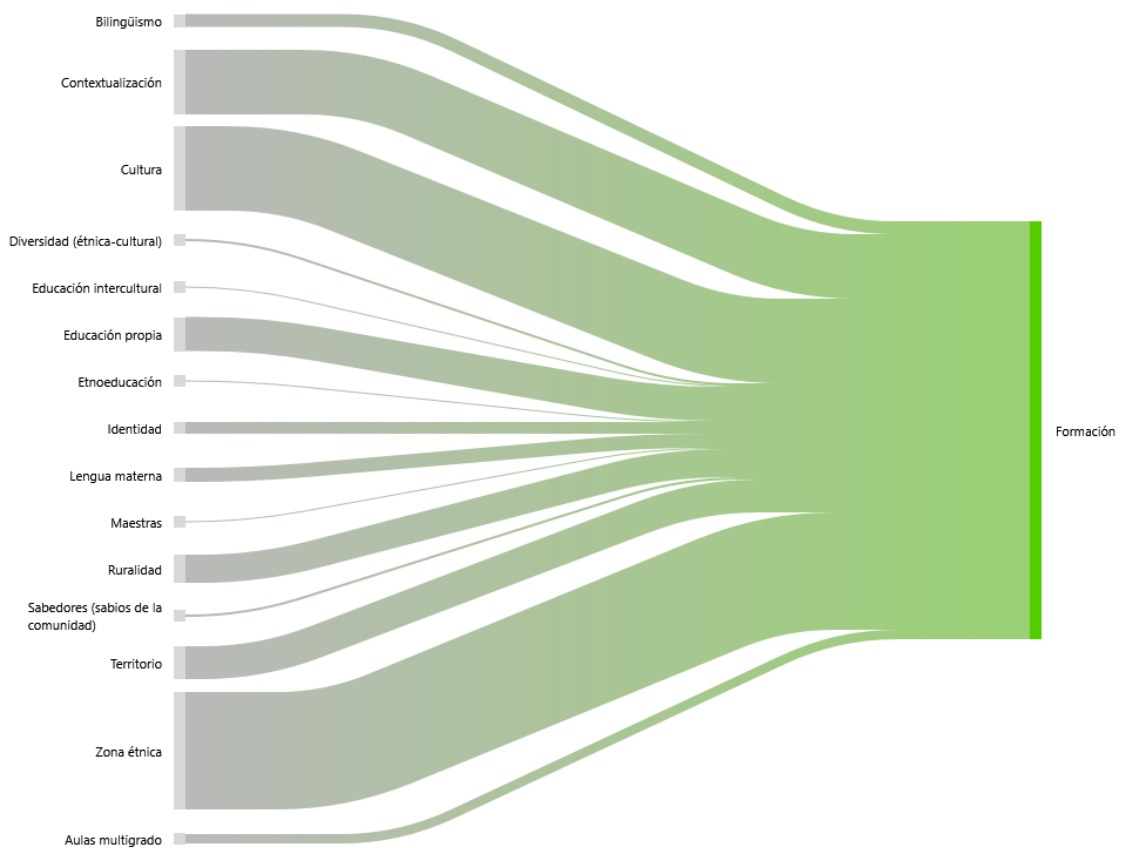
El acompañamiento situado del Programa Todos a Aprender y su incidencia en la cotidianidad ha revelado un impacto significativo en la mejora de la práctica pedagógica en contextos rurales y étnicos. Este modelo ha permitido que tutores y etnoeducadores establezcan

relaciones más estrechas y colaborativas, adaptando estrategias pedagógicas a las realidades específicas de cada territorio. Como resultado, se promueve una educación más inclusiva y pertinente, fortaleciendo la identidad cultural y la capacidad de los maestros para reflexionar críticamente sobre su labor.

Un tutor destaca: “[...] Nosotros estamos siempre adaptando a nuestro contexto, nuestras realidades, porque lo que nos entregan son líneas generales. No se puede llevar tal cual llega porque hay un desconocimiento del territorio rural y del campo [...]” (Tutor 2).

Este comentario enfatiza la necesidad de contextualizar las directrices nacionales, subrayando la importancia del territorio como un factor clave en la efectividad del acompañamiento situado.

Figura 31. Red de coocurrencias sobre las emergencias surgidas en el trabajo de campo y la formación docente



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti

En esta red se presentan esas emergencias que se evidenciaron en el trabajo de campo y el

análisis de las entrevistas y permite comprender la importancia del territorio, el contexto y las prácticas de aula de los maestros rurales e indígenas.

El análisis de la red de coocurrencias centrada en la categoría principal de formación revela un panorama interrelacionado que destaca la importancia del contexto étnico y cultural en los procesos educativos. La zona étnica emerge como el nodo más relevante, indicando que la formación se articula principalmente a partir de la identidad y las dinámicas propias de las comunidades indígenas. A partir de esta, se desprenden conceptos como cultura y contextualización, lo que sugiere que la formación educativa no puede desvincularse del entorno cultural y social en el que se desarrolla. Esta contextualización es esencial para la educación propia, que promueve modelos pedagógicos adaptados a las realidades particulares de cada comunidad, destacando la importancia del territorio como espacio vital de aprendizaje y construcción de conocimiento.

En un nivel más específico, conceptos como bilingüismo, diversidad étnica y cultural, y educación intercultural muestran la necesidad de abordar la formación desde una perspectiva que valore la coexistencia de múltiples lenguas y culturas. La etnoeducación y la identidad resaltan la importancia de procesos formativos que refuercen el sentido de pertenencia y la transmisión de conocimientos ancestrales, con el apoyo de sabedores comunitarios. Finalmente, la mención de aulas multigrado sugiere la necesidad de metodologías flexibles que respondan a las realidades educativas de comunidades con recursos limitados, donde la diversidad y la adaptación son claves para una formación significativa.

Es necesaria una contextualización frente a la educación propia y lengua materna, basada en la cultura, emerge como un elemento central en la resignificación del acompañamiento situado. Los tutores y docentes reconocen la importancia de integrar saberes ancestrales y elementos culturales en el currículo, garantizando así que la educación refleje las necesidades y valores de las comunidades indígenas.

Un ejemplo clave es la reflexión de una autoridad tradicional en este comentario: “[...] El acompañamiento ha logrado que los niños hablen más en wayuunaiki, conservando su cultura. Pero debemos entender que la revitalización de la lengua no depende solo del programa, sino de nosotros como comunidad [...]” (Autoridad tradicional 2).

Este comentario resalta la corresponsabilidad entre el programa y la comunidad en la preservación cultural, evidenciando que el éxito del acompañamiento depende de un esfuerzo

conjunto.

Existen algunas tensiones entre lo oficial y lo propio: la interculturalidad en la práctica. Una constante en los comentarios es la tensión entre los lineamientos nacionales y las particularidades de las comunidades indígenas. Aunque el programa busca implementar estándares de calidad educativa, es evidente que las dinámicas locales requieren de ajustes que respeten las culturas y cosmovisiones.

Un directivo docente reflexiona: “[...] Una cosa es decir en el discurso que los procesos interculturales son maravillosos, pero otra es llevar eso al aula. Los maestros deben interiorizar que los niños y niñas deben aprender no solo de su cultura, sino también de lo que viene de fuera [...]” (Directivo docente 3).

Este comentario destaca el desafío de articular lo propio con lo oficial, promoviendo una educación intercultural que no solo refuerce la identidad cultural, sino que también prepare a los estudiantes para un mundo globalizado.

En el trabajo de campo, surgen unas emergencias que se enfocan en la reflexión y liderazgo de los directivos y la reflexión crítica de los tutores son factores clave en la implementación efectiva del acompañamiento situado. La capacidad de los líderes escolares para interpretar y adaptar las políticas educativas a las realidades locales permite un proceso más dinámico y efectivo, como lo refiere este comentario: “[...] Cuando el directivo docente comprende el objetivo del programa y lo ve como un aliado, el tutor se convierte en su mano derecha [...]” (Directivo docente 1).

El liderazgo compartido entre tutores y directivos es esencial para construir una cultura escolar que valore tanto las políticas nacionales como las prácticas locales, asegurando que las estrategias sean viables y pertinentes.

La confianza y el trabajo colaborativo entre tutores, etnoeducadores y comunidades educativas han emergido como pilares del acompañamiento situado, donde se promueven las interacciones horizontales, desde la confianza y colaboración. Este enfoque horizontal promueve un diálogo bidireccional donde todos los actores aprenden y contribuyen desde sus saberes y experiencias. Este comentario permite entender un poco la dinámica que debe surgir entre los diferentes actores: “[...] El primer escenario es de confianza. Al principio fue difícil recibir al tutor porque era ajeno para todos. Pero con el tiempo, la confianza creció a través del diálogo y la interacción y la oportunidad de escucha activa [...]” (Directivo docente 2).

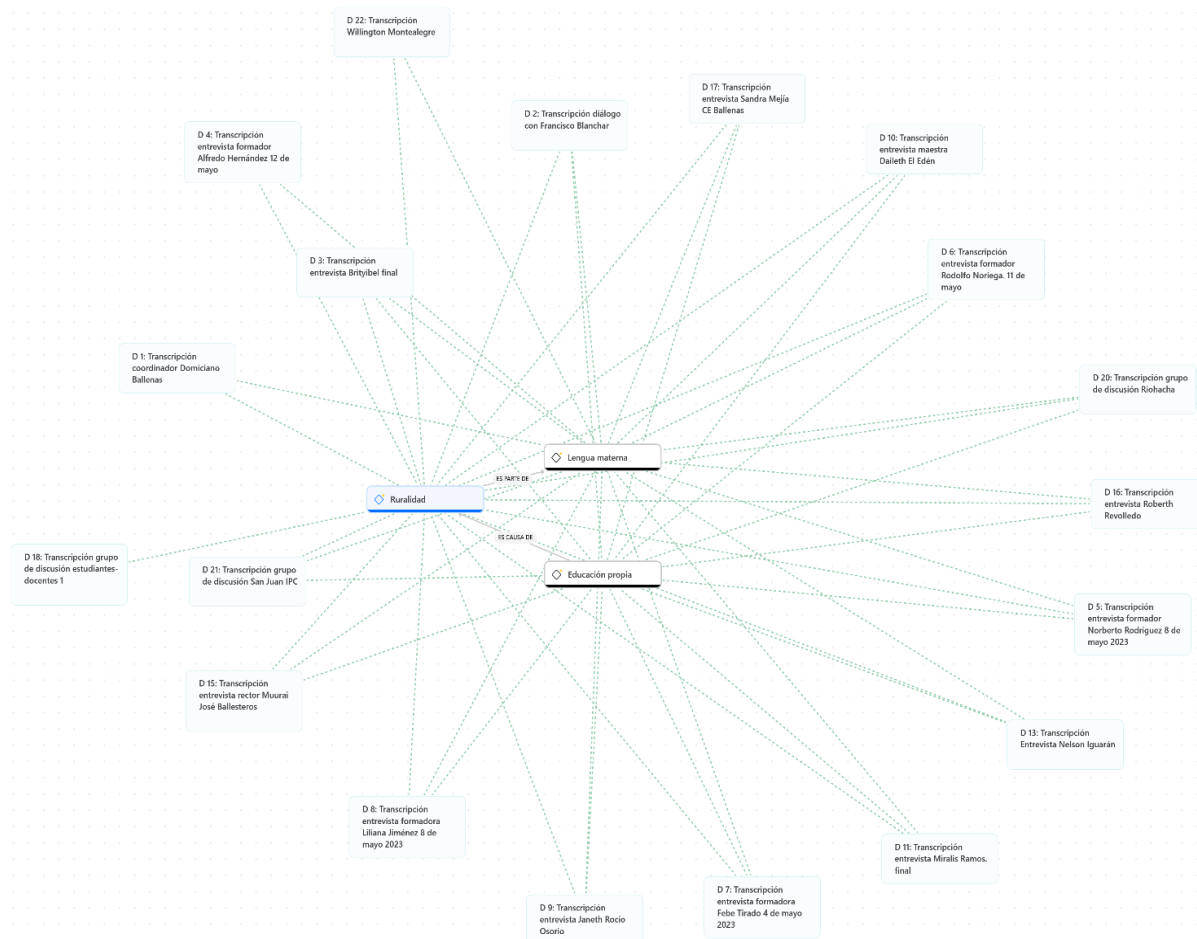
Aquí se refuerza la importancia de construir relaciones basadas en el respeto mutuo,

fundamentales para el éxito de cualquier proceso de acompañamiento en comunidades con dinámicas culturales complejas. Además, el rol del tutor se resignifica en el marco del acompañamiento situado, pasando de ser un transmisor de políticas a un facilitador y mediador que integra las necesidades y saberes de las comunidades con las directrices del programa, por ejemplo, cuando un actor refiere: “[...] Necesitamos que nos envíen un buen tutor que entienda y dinamice estos procesos. El tutor debe ser capaz de adaptarse al contexto cultural en el que está inmerso [...]” (Directivo docente 2).

Esta afirmación evidencia la necesidad de tutores capacitados no solo en estrategias pedagógicas, sino también en competencias interculturales y habilidades de adaptación, que traen consigo desafíos y oportunidades del trabajo en aulas (multigrado) y en contextos rurales plantea retos específicos que requieren estrategias diferenciadas. Este enfoque se destaca como una oportunidad para territorializar la práctica pedagógica y construir aprendizajes significativos, este comentario aporta a la discusión: “[...] El trabajo con aulas multigrado fue un acercamiento puntual que desconocíamos en el programa y la apuesta por el acompañamiento. Comenzamos a hacer un trabajo intencionado en ese contexto [...]” (Directivo docente- extutor 3).

Este aporte destaca la importancia de adaptar el acompañamiento a las condiciones específicas de las aulas rurales, asegurando que los estudiantes reciban una educación pertinente y de calidad.

Figura 32. Red sobre educación propia, lengua materna y la relación con la ruralidad



Fuente: elaboración propia con base en el software Atlas ti.

En esta red se evidencia la importancia de la lengua materna al hablar de educación propia, los participantes de la investigación así lo refieren en sus diálogos e intervenciones.

El análisis de la red, donde la lengua materna es el nodo central junto a la ruralidad y la educación propia, evidencia la profunda interrelación entre estos conceptos en el contexto educativo de las comunidades indígenas. La lengua materna emerge como un eje fundamental, no solo como herramienta de comunicación, sino como un símbolo de identidad cultural y vehículo de transmisión de saberes ancestrales. Esta centralidad refleja la necesidad de revitalizar y preservar las lenguas originarias dentro de procesos educativos diseñados desde y para las comunidades.

La ruralidad destaca el contexto geográfico y social donde se desarrollan estas prácticas educativas, subrayando los desafíos y particularidades que enfrentan las comunidades en territorios apartados. Este aspecto refuerza la importancia de una educación propia que responda a las necesidades específicas de estas comunidades, respetando sus dinámicas culturales y formas de conocimiento. En conjunto, estos tres elementos crean un marco en el cual la educación se

convierte en una herramienta de resistencia cultural, fortaleciendo la identidad local y el tejido comunitario en contextos rurales, mientras garantiza un aprendizaje significativo, arraigado en la lengua materna y las realidades territoriales.

La investigación desarrollada sobre la incidencia del acompañamiento presenta varias categorías emergentes, que surgieron del trabajo de campo y el diálogo con cada uno de los actores. Una categoría emergente, no considerada suficientemente entre las originales de este estudio, se refiere al territorio y, en consecuencia, a la práctica pedagógica territorializada, es decir, a la relevancia que tienen la comunidad, el territorio y sus actores, así como a la necesaria revitalización de la lengua materna, el wayuunaiki y la cultura local, pero también a la diferencia entre educación y la educación propia y la confianza en el otro y en el proceso del acompañamiento situado, tanto del etnoeducador como de la comunidad.

Uno de los hallazgos emergentes refiere a la práctica pedagógica y el territorio para entender las dinámicas del desarrollo de la práctica pedagógica territorializada, es decir, la manera como el docente indígena puede trabajar con sus estudiantes, desde la autonomía que el maestro tiene, pero a la vez, desde la necesidad que tienen sus estudiantes en el contexto en el que viven, el comentario presenta ese hallazgo: “[...] Hace algunos años, las comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo se instalaron en nuestro discurso, delegando roles y funciones. En cuanto a su desarrollo en los establecimientos educativos, ¿consideran ustedes que se han consolidado o se han ido desvaneciendo? [...]” (Directivo docente 2)

Este comentario relaciona las comunidades de aprendizaje y trabajo colaborativo, plantea la necesidad de evaluar la consolidación o debilitamiento de las comunidades de aprendizaje en el contexto educativo. La práctica pedagógica territorializada y el acompañamiento situado deben fortalecer estas comunidades, asegurando que no se reduzcan a discursos superficiales. La consolidación de estas prácticas requiere un compromiso real con la contextualización y la colaboración, donde la comunidad y los saberes locales guíen el proceso. El acompañamiento debe fomentar dinámicas horizontales y colectivas que aseguren la sostenibilidad de estas estructuras colaborativas, adaptándolas a las realidades específicas de cada territorio.

Es relevante mencionar el rol de los actores que participan en el acompañamiento situado. Como lo refiere un actor, como se menciona a continuación:

“[...] Desde el programa, veo que cada tutor asume como propio el trabajo para que los niños hablen más en wayuunaiki, conservando su cultura. Las maestras hablan de medicina

tradicional, como el uso de la sábila. ¿Creen que el acompañamiento ha logrado preservar la cultura y la lengua, o que se están perdiendo?, se espera que se preserve la lengua, pero eso es responsabilidad nuestra y no de los que vienen, eso es un trabajo interno, que debe llevarnos a la unión para lograr revitalizar la lengua propia, porque nosotros somos los responsables de hablarla y difundirla [...]” (Autoridad tradicional 2)

Aquí se destaca la importancia del acompañamiento situado en la revitalización de la lengua materna, el wayuunaiki y la cultura local. La preservación de la lengua materna y la transmisión de saberes ancestrales, como la medicina tradicional, son fundamentales en una práctica pedagógica territorializada. Sin embargo, la responsabilidad principal recae en la comunidad. El acompañamiento debe actuar como un facilitador que fortalezca los procesos internos, promoviendo un diálogo intercultural que empodere a los actores locales para asumir su rol en la conservación de la lengua y la cultura.

Uno de los actores refiere la importancia de generar rutas diferenciadas, para comprender la relevancia de la comunidad, el territorio y sus actores, para la apropiación de la propuesta y su ajuste para cada necesidad, como se presenta en un comentario a continuación:

[...] Considero que es pertinente pensar en rutas diferenciadas para cada establecimiento educativo. Con el acompañamiento del tutor, las problemáticas comunitarias deben emerger, y a partir de ahí, se debe trabajar mano a mano, repensando el proceso no como una cascada, sino como un diálogo horizontal entre los saberes ancestrales y los saberes científicos. Esta labor debe ser liderada por los tutores y formadores [...] (Directivo docente 3)

Las rutas diferenciadas y diálogo horizontal se muestran en este comentario, se destaca la importancia de la contextualización y la necesidad de rutas pedagógicas específicas para cada comunidad. La práctica pedagógica en el territorio requiere que el acompañamiento situado sea flexible y adaptativo, permitiendo que las problemáticas locales emerjan y guíen el proceso educativo. La idea del diálogo horizontal entre saberes ancestrales y científicos es clave para construir una educación significativa y pertinente. Los tutores deben actuar como mediadores que faciliten este diálogo, respetando y valorando los conocimientos locales en igualdad de condiciones con los saberes académicos.

Otro hallazgo interesante es el que emerge del diálogo con un actor importante en el proceso educativo, que se presenta de la siguiente manera:

“[...] Debemos diferenciar entre educación y educación propia. En este acompañamiento, ¿cómo se suscita la autorreflexión en los maestros? Se trata de despojarnos de la idea de que 'yo sé más' y entender que somos maestros acompañando a otros maestros, allí está la oportunidad que brinda el acompañamiento situado entre pares, los que saben y los que quieren aprender de los que saben [...]” (Directivo docente y autoridad tradicional)

Este análisis resalta la diferencia entre educación y educación propia, destacando la necesidad de fomentar la autorreflexión en los maestros. El acompañamiento situado se presenta como una oportunidad para dismantelar jerarquías tradicionales, promoviendo un aprendizaje mutuo entre maestros y tutores. La práctica pedagógica territorializada debe reconocer que cada actor tiene saberes valiosos que aportar, creando un ambiente de aprendizaje colaborativo donde se valora el conocimiento local y se promueve un diálogo entre iguales.

Para finalizar, es importante rescatar este comentario, donde prima la confianza en el otro y en el proceso que adelanta en la comunidad, como se refiere en este comentario:

“[...] El primer escenario es de confianza. Al principio, fue difícil recibir al tutor porque era ajeno para todos. Pero con el tiempo, la confianza creció a través del diálogo y la interacción, entendiendo el valor de los procesos cognitivos en los niños, más allá de los contenidos. Es clave reconocer las capacidades del niño y fomentar el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas [...]” (Directivo docente 2)

Este comentario destaca la importancia de la confianza como base del acompañamiento situado. La práctica pedagógica territorializada requiere tiempo para construir relaciones sólidas y respetuosas, donde el tutor deja de ser un agente externo y se convierte en un colaborador cercano. El enfoque en los procesos cognitivos de los niños y el desarrollo de habilidades críticas refuerza la necesidad de una educación centrada en el estudiante, adaptada a su contexto y realidad. El acompañamiento debe fomentar un ambiente donde las capacidades individuales sean reconocidas y potenciadas, respetando la identidad cultural y las necesidades locales.

Conclusiones particulares sobre los aprendizajes emergentes y recomendaciones

1. Contextualización cultural: El acompañamiento situado debe partir del reconocimiento y respeto por los saberes locales, integrando elementos culturales y lingüísticos en las estrategias pedagógicas.

2. Flexibilidad en las directrices: Es fundamental que las políticas nacionales permitan ajustes contextuales para responder a las realidades de los territorios rurales y étnicos.

3. Liderazgo compartido: Los directivos y tutores deben trabajar en conjunto para impulsar procesos educativos contextualizados, fortaleciendo la cultura escolar y el compromiso comunitario.

4. Reflexividad y resignificación: La reflexión crítica es esencial para que los tutores y etnoeducadores resignifiquen su rol, adaptando su práctica a las necesidades locales y promoviendo un aprendizaje significativo.

5. Interculturalidad en acción: Más allá del discurso, es necesario implementar estrategias interculturales en el aula que fortalezcan la identidad cultural y preparen a los estudiantes para un mundo globalizado.

Este análisis refleja cómo el acompañamiento situado se convierte en un proceso transformador cuando se adapta a las particularidades del contexto, promueve el diálogo intercultural y refuerza la identidad cultural de las comunidades. La clave está en un enfoque colaborativo que articule lo propio con lo oficial, asegurando una educación pertinente y significativa para las comunidades indígenas y rurales.

9. Hacia una recapitulación de los principales hallazgos en relación con los objetivos de investigación

En el presente capítulo se pretende presentar cómo se sintetizan y sistematizan los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de esta investigación, respondiendo de manera directa y analítica a los objetivos planteados inicialmente. La necesidad de esta recapitulación radica en ofrecer una visión clara y organizada de los resultados, permitiendo establecer conexiones entre los datos empíricos recolectados, las perspectivas teóricas adoptadas y los fenómenos observados desde la experiencia en el contexto.

A continuación, se presentan de manera crítica y contextualizada los resultados, incorporando una perspectiva fenomenográfica e interpretativa. Se destacan las voces de los actores (especialmente etnoeducadoras y tutores), exhibiendo tensiones, contradicciones y matices que surgen de las experiencias situadas, y se centra en evidenciar no sólo fortalezas sino también las dificultades, vacíos y áreas de mejora. De este modo, se pretende mostrar cómo el acompañamiento situado del programa Todos a Aprender incide en la práctica pedagógica en contextos indígenas, no solo desde la perspectiva de la investigadora, sino a través de las experiencias vividas y expresadas por quienes habitan cotidianamente estas realidades educativas.

9.1 Trama del Aprendizaje

Objetivo 1: Incidencia del acompañamiento situado en la mejora contextualizada del ejercicio docente.

Transformación pedagógica contextualizada:

La labor de los tutores ha incentivado la adaptación de estrategias pedagógicas a las dinámicas culturales y lingüísticas locales, alentando a las etnoeducadoras a incorporar la lengua materna y las prácticas ancestrales en el aula. Sin embargo, este proceso no siempre ha sido lineal ni exento de retos. Por ejemplo, una etnoeducadora comentó:

“[...] Al principio, me sentía insegura porque los materiales que tenía eran muy generales y no reflejaban lo que vivimos aquí. Con el tutor, probamos nuevas formas, pero no siempre funcionaban; a veces los niños no respondían como esperábamos. Aun así, aprendí a ajustar las actividades hasta encontrar algo que resonara con su forma de ver el mundo. [...]”
(Etnoeducadora 3)

Esta voz evidencia que la contextualización no consiste simplemente en “insertar” elementos culturales como un adorno o complemento dentro de las prácticas educativas, sino que

implica un compromiso profundo con un proceso reflexivo, dinámico y situado. Contextualizar significa asumir el desafío de interactuar genuinamente con la realidad de la comunidad, lo que requiere experimentar, arriesgarse a fallar y estar dispuesto a reconsiderar y ajustar las estrategias y perspectivas. Es un ejercicio de humildad y apertura en el que el educador o la educadora reconoce que no posee todas las respuestas, sino que debe aprender junto a los otros, dialogando con los saberes locales y confrontando sus propias concepciones. El error, lejos de ser un obstáculo, se convierte en una oportunidad para revisar, repensar y construir propuestas educativas que realmente respondan a las necesidades y aspiraciones del contexto. Esta experiencia transformadora demanda tiempo, paciencia y una disposición constante a escuchar, observar y reflexionar sobre las tensiones y aprendizajes que surgen en el proceso. Solo así la contextualización deja de ser un acto superficial para convertirse en una práctica viva y significativa, que dignifica las culturas y las voces locales en los espacios educativos.

Fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje:

Si bien la interacción entre pares docentes ha promovido el intercambio de estrategias y la co-creación de soluciones, las tensiones no desaparecen. Algunos tutores mencionaron la dificultad de fomentar un diálogo realmente horizontal cuando el tiempo es limitado y las demandas oficiales apremian: “[...] Compartimos ideas con los maestros, pero a veces la presión por cumplir con los lineamientos nacionales nos impide profundizar en sus propias experiencias. Siento que podríamos escucharlos más, entender sus dudas, pero nos gana el reloj. [...]” (Tutora 4).

Estas comunidades de aprendizaje, aunque prometedoras, demandan un entorno que vaya más allá de las estructuras rígidas y los tiempos predeterminados que muchas veces limitan su potencial transformador. Requieren condiciones institucionales más flexibles que permitan la creación de espacios genuinos de diálogo, experimentación y reflexión, donde los actores involucrados puedan interactuar sin la presión de cumplir con resultados inmediatos o con enfoques estandarizados. Es fundamental que se reconozca el valor del proceso sobre la simple aplicación de estrategias, entendiendo que un verdadero intercambio de saberes implica tiempo para construir confianza, compartir experiencias y generar conocimientos que sean significativos para todos.

La flexibilidad temporal y organizacional también facilita la adaptabilidad a las necesidades y realidades del contexto, lo que permite una participación más activa y horizontal de los integrantes. En este sentido, las comunidades de aprendizaje no pueden ser vistas como intervenciones aisladas, sino como procesos continuos y orgánicos que requieren acompañamiento,

recursos y reconocimiento institucional para que puedan florecer y trascender las prácticas educativas tradicionales. Solo así se podrá asegurar que estas comunidades se conviertan en verdaderos espacios de construcción colectiva, donde el aprendizaje mutuo impulse transformaciones profundas y sostenibles.

Objetivo 2: Resignificación del rol del tutor.

Aprendizaje colaborativo como eje del acompañamiento:

El tutor deja de ser un “experto externo” para convertirse en un agente de diálogo. Esto ha potenciado una relación más equilibrada: “[...] Cuando el tutor reconoció lo que yo ya sabía, me sentí valorada. Ya no era él quien sabía todo; yo también podía enseñarle algo de mi comunidad, [...] (Etnoeducadora 2).

Sin embargo, algunos tutores reconocen dificultades al equilibrar las expectativas del programa con las necesidades locales: “[...] Quiero fomentar el trabajo colaborativo, pero a veces cargo con mi propia visión de lo que es ‘buena enseñanza’ y me cuesta soltar el control. [...]” (Tutor 2)

Esta tensión revela que la horizontalidad y la colaboración no son estados que puedan imponerse o decretarse formalmente, sino que son procesos complejos y en constante construcción, que exigen un ejercicio continuo de autorreflexión y flexibilidad por parte de todos los actores involucrados. La horizontalidad implica reconocer las asimetrías existentes y cuestionarlas de manera crítica, lo que requiere que cada participante examine sus propias posturas, prejuicios y formas de relacionarse con el otro. Este proceso demanda humildad para aceptar que nadie posee el saber absoluto y valentía para ceder el control, generando espacios donde las voces y experiencias de todos puedan coexistir y dialogar en igualdad de condiciones.

Por otro lado, la colaboración, lejos de ser un simple trabajo conjunto, requiere de un compromiso genuino con la construcción colectiva, lo cual implica aprender a escuchar, negociar y construir acuerdos que respeten la diversidad de perspectivas. La flexibilidad aquí es clave, ya que las dinámicas no siempre son lineales ni exentas de conflicto; por el contrario, pueden surgir tensiones y resistencias que, lejos de ser negativas, se convierten en oportunidades para profundizar en el diálogo y resignificar las relaciones.

Así, la verdadera horizontalidad y colaboración nacen de un esfuerzo consciente, sostenido y reflexivo, donde cada persona asume un papel activo en la transformación de las relaciones y prácticas educativas, entendiendo que este es un proceso inacabado, siempre en movimiento y

enriquecido por el compromiso ético con el aprendizaje mutuo y el respeto por la diferencia.

Aprendizaje por descubrimiento:

Proyectos que vinculan aula y comunidad han sido una vía para que docentes y estudiantes se apropien de su entorno. Una etnoeducadora describió: “[...] Al trabajar con los niños en el huerto escolar, descubrimos juntos cómo el clima afecta la siembra. Yo sabía algunas cosas, pero ellos me mostraron sus propios conocimientos; no fue sólo enseñarles, sino aprender con ellos [...]”

Sin embargo, la implementación de estas metodologías activas a menudo enfrenta desafíos significativos derivados de la rigidez de los currículos y la escasez de recursos materiales y humanos, lo cual limita el alcance de la innovación sostenida en los procesos educativos. Los tutores y docentes, aunque comprometidos con la búsqueda de prácticas más dinámicas y contextualizadas, se encuentran con programas curriculares diseñados desde lógicas centralizadas, que dejan poco margen para la adaptación a las realidades locales y culturales. Esta rigidez obliga a priorizar contenidos estandarizados en detrimento de la creatividad y la participación activa del estudiante.

A esto se suma la falta de materiales adecuados, infraestructuras deficientes y una formación docente que, en muchos casos, no incluye herramientas para implementar estas metodologías de manera efectiva. Los tutores señalan que estas barreras no solo dificultan la aplicación de estrategias innovadoras, sino que también generan frustración y desaliento, ya que las condiciones no siempre permiten sostener los cambios en el tiempo. A pesar de ello, estas dificultades también abren un espacio para repensar y transformar las estructuras educativas, buscando alternativas más flexibles y equitativas que apoyen el desarrollo de prácticas pedagógicas activas y pertinentes al contexto.

Objetivo 4: Aprendizajes significativos en la interacción tutor-etnoeducador.

Aprendizaje intercultural como pilar de la identidad cultural:

Las estrategias pedagógicas integran saberes locales, fortaleciendo la lengua materna y las prácticas ancestrales. Una maestra indígena lo expresó así: “[...] Antes enseñaba lo que decía el libro, hoy combino el contenido oficial con las historias que mi abuela me contaba. Veo que los niños entienden mejor y se sienten orgullosos de quienes son [...]”

Con todo, los tutores reconocen que el fortalecimiento intercultural no es inmediato ni homogéneo. Algunos actores comunitarios señalan la necesidad de un mayor diálogo con las familias, superando la idea de que basta con introducir elementos culturales, como lo menciona

esta etnoeducadora: “[...] No sólo queremos nuestra lengua en la escuela, queremos que se entienda por qué es importante. Hay que conversar más con las familias, hacerlas parte de estas decisiones [...]” es necesario discutir el uso de la lengua materna, pero, además, buscar estrategias para revitalizarla y visibilizarla, pues el wayuunaiki ha sido por décadas, una lengua minorizada por la dominación y hegemonía impuesta por las estrategias del Gobierno Nacional, que busca una estandarización de procesos y no una real implementación desde el territorio.

9.2 Trama de la Autonomía

Objetivo 1: Incidencia del acompañamiento situado en la mejora contextualizada del ejercicio docente.

Autonomía del docente como agente transformador:

A medida que las etnoeducadoras ganan confianza, reformulan las políticas nacionales según sus contextos. El testimonio de una maestra resaltó: “[...] Ya no espero que me digan cómo debo enseñar. Me apoyo en el material trabajado en las comunidades de aprendizaje, pero adapto y cambio cosas para que tengan sentido aquí [...]”.

Esta autonomía no es plena, pues se encuentra constantemente tensionada por diversas barreras que limitan su ejercicio efectivo. Las presiones institucionales, como el cumplimiento de lineamientos y políticas educativas centralizadas, a menudo entran en conflicto con la flexibilidad y contextualización necesarias en los entornos locales. Esta situación coloca a los docentes y tutores en una posición compleja, donde deben equilibrar las demandas externas con las realidades particulares de las comunidades en las que trabajan. Además, la falta de materiales específicos, adaptados cultural y lingüísticamente, dificulta la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes y sostenibles. A ello se suman las expectativas contradictorias: mientras las políticas centrales priorizan estándares y resultados cuantificables, las necesidades locales exigen procesos educativos más cercanos, inclusivos y sensibles a sus particularidades. Esta dualidad no solo genera tensiones en la práctica diaria, sino que también puede desdibujar los esfuerzos por fortalecer una educación situada y autónoma. En este contexto, la autonomía se convierte más bien en una aspiración, que requiere del apoyo institucional, recursos adecuados y un reconocimiento genuino de las voces y necesidades de las comunidades educativas para materializarse plenamente.

Autonomía escolar como espacio de transformación:

Las instituciones han asumido un rol activo en la adaptación del currículo. Pero directivos

y docentes señalan la falta de acompañamiento estructural: “[...] Podemos ajustar el currículo, pero ¿quién nos respalda cuando lo hacemos? Necesitamos no sólo acompañamiento del tutor, sino un reconocimiento oficial de que nuestras decisiones locales valen [...]”

Esta demanda pone en evidencia que la autonomía no puede sostenerse únicamente en el esfuerzo individual de los educadores o en el compromiso de las comunidades, sino que requiere condiciones políticas e institucionales que la legitimen, la promuevan y la valoren. La autonomía educativa, especialmente en contextos diversos y culturalmente diversos, implica la posibilidad real de adaptar los procesos pedagógicos a las necesidades locales, lo cual solo es viable si existe un respaldo normativo y estructural que reconozca estas adaptaciones como válidas y necesarias. Para ello, es fundamental que las políticas educativas adopten un enfoque más flexible y descentralizado, donde se privilegie el diálogo entre los actores del sistema y se respeten las decisiones que emergen desde los territorios.

Además, es necesario que las instituciones proporcionen recursos concretos, como materiales pertinentes, formación docente continua y mecanismos de apoyo que permitan a los educadores ejercer su autonomía sin ser penalizados por desviarse de estándares rígidos. Valorar las adaptaciones locales implica también reconocer que estas no son improvisaciones, sino respuestas reflexivas y contextualizadas que surgen del conocimiento profundo de las realidades y necesidades de las comunidades. Solo a través de este reconocimiento y respaldo institucional será posible fortalecer una autonomía educativa que dignifique las voces locales y transforme verdaderamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivo 2: Resignificación del rol del tutor.

Tutores como facilitadores de autonomía comunitaria:

Algunos tutores han aprendido a equilibrar lineamientos nacionales con la autodeterminación comunitaria. Esta es una labor compleja; un tutor comentó: “[...] No es fácil decirles ‘hagan lo que ustedes quieran’, porque también hay metas del ministerio. Pero escuchándolos, entendí que podemos crear una ruta conjunta, no imponer una [...]”.

Sin embargo, otros tutores se sienten atrapados en una tensión constante entre las expectativas institucionales, que priorizan el cumplimiento de lineamientos centralizados y resultados cuantificables, y las demandas locales, que exigen respuestas más contextualizadas, flexibles y sensibles a las realidades de la comunidad indígena donde trabajan. Esta dualidad limita su margen de acción, ya que deben navegar entre dos lógicas que muchas veces resultan opuestas:

por un lado, las instituciones demandan la aplicación de políticas educativas estandarizadas, con plazos y metas predefinidas; por otro lado, las comunidades esperan que el tutor reconozca sus saberes propios, sus dinámicas culturales y las necesidades particulares de sus estudiantes.

En este contexto, la posibilidad de transformar la práctica educativa se ve restringida, no por falta de compromiso o capacidad, sino por la presión de cumplir con requerimientos externos que no siempre consideran el valor del conocimiento local y la diversidad cultural. Esta situación no solo genera frustración en los tutores, sino que también debilita su rol como mediadores del aprendizaje, al verse obligados a negociar constantemente entre lo que deben hacer y lo que realmente necesitan las comunidades. Superar este desafío requiere un replanteamiento de las políticas educativas, reconociendo que el trabajo situado y el diálogo intercultural son indispensables para lograr una verdadera transformación educativa en contextos indígenas.

Objetivo 4: Aprendizajes significativos en la interacción tutor-etnoeducador.

Autodeterminación de las comunidades:

Las comunidades que han participado activamente han fortalecido su capacidad para definir sus modelos educativos. Aun así, las voces indican que el reconocimiento cultural y la autonomía requieren procesos más largos y profundos, por ejemplo: “[...] No queremos sólo una escuela con un mural indígena, queremos decidir qué se enseña y cómo. Pero no siempre nos escuchan, nos ven como folclor y no como sujetos con propuestas [...]”.

Las comunidades reclaman con fuerza una mayor presencia y visibilización en los espacios donde se toman decisiones sobre la educación que impacta directamente en sus territorios y modos de vida. Este reclamo no es solo una demanda por reconocimiento, sino también una exigencia de participación activa en la construcción de políticas y prácticas educativas que respondan a sus necesidades y valores culturales. En este sentido, buscan que se promueva la educación propia y la etnoeducación como procesos que permiten articular lo propio —sus saberes ancestrales, lenguas y cosmovisiones— con lo apropiado, es decir, herramientas y metodologías que puedan integrarse de manera respetuosa y contextualizada en sus realidades.

Esta articulación surge a partir de una reflexión crítica sobre las cosas que funcionan y las que no en los contextos rurales y étnicos, donde las dinámicas educativas estandarizadas a menudo fracasan por su desconexión con la vida comunitaria. Las comunidades no solo piden ser escuchadas, sino que exigen que sus conocimientos y prácticas educativas sean reconocidos como válidos y fundamentales para transformar la educación, generando espacios donde puedan co-crear

propuestas que respeten su autonomía y fortalezcan sus procesos de revitalización cultural y lingüística. Esta participación es clave para evitar la imposición de modelos externos y construir una educación que realmente dialogue con los territorios y sus actores.

9.3 Trama de la Reflexividad

Objetivo 1: Incidencia del acompañamiento situado en la mejora contextualizada del ejercicio docente.

Reflexividad como eje de la mejora docente:

La autoevaluación continua, alimentada por el diálogo con tutores y colegas, permite ajustar la enseñanza. Una etnoeducadora expresó: “[...] Después de cada clase, me pregunto: ¿esto sirvió para mi comunidad? ¿Los niños se identificaron con lo que aprendieron? Antes no me hacía esas preguntas y ahora entiendo que es importante reflexionar sobre mi forma de enseñar y verificar si mis estudiantes están aprendiendo [...]”.

Estos momentos de reflexión individual y luego colectiva han abierto un espacio valioso para revisar la práctica pedagógica desde una mirada crítica y evaluativa, donde el énfasis no está en señalar errores de forma punitiva o sancionatoria, sino en generar procesos de aprendizaje y transformación. Este enfoque ha permitido que los educadores reconozcan áreas de mejora y fortalezcan sus prácticas desde un lugar de diálogo y construcción conjunta. Sin embargo, la reflexividad no es aún una práctica consolidada en muchos contextos, debido a las barreras institucionales, culturales y de tiempo que dificultan su implementación constante.

Para que esta dinámica sea sostenible, es necesario contar con tiempos adecuados y espacios seguros donde la crítica pueda ser entendida no como una amenaza a la identidad profesional, sino como una oportunidad de crecimiento y fortalecimiento colectivo. La construcción de confianza resulta esencial en este proceso, ya que solo desde relaciones horizontales y respetuosas es posible que los educadores se sientan cómodos compartiendo dudas, tensiones y logros. Al fomentar una cultura de la reflexión genuina, no como un acto aislado sino como una práctica continua, se potencia una transformación profunda en la forma en que los educadores conciben su rol, su práctica y su impacto en las comunidades donde trabajan.

Objetivo 2: Resignificación del rol del tutor.

Resignificación desde la autorreflexión:

Los tutores, al verse a sí mismos como mediadores culturales, han tenido que cuestionar

sus supuestos. Uno declaró: “[...] Yo creía saber qué necesitaban, pero al escuchar sus inquietudes me di cuenta de que mi visión era incompleta. Tuve que repensar mi rol desde cero [...]”.

La autorreflexión, como proceso formativo, implica un movimiento profundo en el que las maestras enfrentan tensiones internas al cuestionar sus propias creencias, saberes y prácticas. Este camino exige desprenderse de prejuicios heredados o contruidos en el ejercicio pedagógico y abrirse a nuevas formas de comprender la realidad de sus estudiantes y contextos. Al reconocer la diversidad cultural y lingüística en la que están inmersas, las maestras se transforman a sí mismas y a su práctica, tejiendo diálogos interculturales que valoran los saberes propios de las comunidades. En sus voces, se percibe tanto el desafío como la posibilidad: “[...] Reflexionar sobre lo que hago me confronta, pero también me da fuerza para aprender desde el otro, desde la lengua y cultura de quienes acompaño [...]”. Esta apertura, aunque difícil, es el primer paso hacia una educación situada, consciente y respetuosa de las identidades en juego.

Objetivo 3: Procesos e interacciones en el acompañamiento situado.

Diálogo horizontal como práctica reflexiva:

El diálogo tutor-docente no siempre fluye sin tropiezos. A pesar de la intención de horizontalidad, surgen asimetrías o silencios incómodos: “[...] A veces, no me atrevo a decirle al tutor que no estoy de acuerdo. Temo que piense que no valoro su ayuda, pero quiero ser honesta [...]” confesó una maestra.

La horizontalidad, por tanto, exige un esfuerzo constante y consciente por construir relaciones basadas en la confianza, la empatía y el reconocimiento mutuo. No se trata únicamente de compartir espacios, sino de generar diálogos genuinos donde todas las voces sean escuchadas y valoradas, independientemente de jerarquías o posiciones preestablecidas. La confianza surge cuando las maestras y las comunidades sienten que sus saberes y experiencias son respetados, lo que fortalece los lazos y facilita el aprendizaje conjunto. La empatía, por su parte, invita a ponerse en el lugar del otro, a comprender sus realidades, tensiones y necesidades, estableciendo así puentes afectivos y cognitivos que transforman las prácticas educativas. Finalmente, el reconocimiento mutuo es la base de esta construcción: implica aceptar y valorar al otro como portador de conocimientos legítimos, necesarios y complementarios. Solo a partir de esta triada —confianza, empatía y reconocimiento— es posible tejer procesos educativos horizontales que dignifiquen y enriquezcan a todas las partes involucradas.

Objetivo 4: Aprendizajes significativos en la interacción tutor-etnoeducador.

Resignificación del rol docente:

Los etnoeducadores redefinen su identidad profesional al integrar saberes ancestrales con propuestas globales. Sin embargo, el proceso no es mecánico ni exento de conflicto: “[...] Traer saberes ancestrales no es sólo decorar con artesanías, es entender el porqué de esas tradiciones, cuestionarnos lo que enseñamos y cómo lo evaluamos [...]” reflexionó una docente.

Esta resignificación involucra un diálogo continuo y dinámico entre pasado, presente y futuro, en el cual se reconoce la riqueza de los saberes ancestrales y su vitalidad en los contextos actuales, sin caer en la trampa de idealizarlos o reducirlos a una representación superficial y folclorizada. Se trata de comprender que la cultura local no es estática ni inmutable, sino que está en constante transformación, adaptándose a las realidades y desafíos del presente mientras mantiene viva su esencia.

Este proceso implica escuchar las voces de las comunidades con respeto y apertura, permitiendo que sus experiencias y conocimientos dialoguen con otros saberes para construir significados más profundos y contextualizados. Al evitar la idealización, se rescata la autenticidad de la cultura, reconociendo sus fortalezas y también sus tensiones. Al mismo tiempo, al resistir la folclorización, se evita reducirla a un conjunto de prácticas vistosas o estereotipadas que despojan de sentido a sus raíces y luchas históricas. De este modo, la resignificación posibilita que el pasado nutra el presente y proyecte un futuro en el que la cultura local sea respetada, revitalizada y reconocida como un elemento fundamental en los procesos educativos y comunitarios.

9.4 Resumen de hallazgos y reflexiones

A continuación, se presenta una síntesis de las tramas y su entramado con los objetivos trazados en la investigación sobre la incidencia del acompañamiento situado.

9.4.1 Aprendizaje: transformación y tensiones

El acompañamiento situado representa una oportunidad significativa para transformar las prácticas pedagógicas, al incorporar la realidad cultural y lingüística local. No obstante, este proceso no es lineal ni exento de tensiones, ya que implica enfrentar desafíos como la adaptación constante, la incertidumbre y la necesidad de flexibilizar enfoques frente a contextos diversos y complejos. Las comunidades de aprendizaje, aunque se constituyen como espacios fértiles para el diálogo intercultural y el intercambio de saberes, se ven limitadas por currículos rígidos, tiempos institucionales insuficientes y recursos precarios. Estas comunidades requieren condiciones

políticas y organizativas más flexibles, que permitan un diálogo horizontal genuino, donde la confianza, la empatía y el reconocimiento mutuo sean el fundamento para la construcción de saberes compartidos y pertinentes. En este sentido, las tensiones no deben ser vistas como obstáculos, sino como oportunidades para repensar las prácticas educativas y fortalecer la relación entre los actores, permitiendo que lo local dialogue con lo nacional desde una posición crítica y reflexiva.

9.4.2 Autonomía: entre la legitimidad y las tensiones

La autonomía docente y comunitaria, aunque central para fortalecer procesos educativos contextualizados, no es un logro inmediato ni automático. Se ve condicionada por presiones institucionales, falta de recursos y la necesidad de legitimación formal de los modelos educativos propios, como la etnoeducación y la educación propia. Los tutores y etnoeducadores, en su intento por facilitar la autodeterminación educativa, se encuentran atrapados en una tensión permanente entre las políticas centralizadas y las demandas locales, lo que limita su margen de acción. Las expectativas contradictorias —entre cumplir lineamientos externos y atender las realidades particulares de las comunidades— obligan a una constante negociación. La autonomía, entonces, no puede reducirse a un acto simbólico, sino que debe sustentarse en políticas flexibles y en un respaldo institucional que reconozca la validez y pertinencia de las adaptaciones locales. Es aquí donde la articulación entre lo propio (saberes ancestrales) y lo apropiado (herramientas externas contextualizadas) cobra especial relevancia, proyectando un modelo educativo que dignifique y revitalice las identidades culturales.

9.4.3 Reflexividad: un proceso dinámico y crítico

La reflexividad emerge como una práctica fundamental para la transformación pedagógica, al invitar a tutores y etnoeducadores a cuestionar sus roles, estrategias y concepciones educativas. No se trata de un ejercicio meramente individual, sino de un proceso continuo y colectivo que exige tiempo, espacios seguros y confianza para la crítica constructiva. La reflexión no puede ser concebida como un acto punitivo, sino como una oportunidad para identificar las tensiones y limitaciones que surgen en la práctica cotidiana, permitiendo ajustar y resignificar las estrategias desde una mirada crítica y evaluativa. Consolidar esta práctica es complejo, ya que requiere de condiciones institucionales que promuevan el diálogo horizontal y el reconocimiento genuino de todas las voces involucradas: las comunidades, los tutores y los educadores. La reflexividad es, por tanto, un camino hacia la transformación, donde los errores y las tensiones no son fallas, sino

posibilidades de aprendizaje que enriquecen la práctica docente y fortalecen la relación con las comunidades.

9.4.4 Una red de significados en tensión

En conjunto, estas conexiones muestran que el acompañamiento situado es un proceso complejo, dinámico y no lineal. Se teje y desteje en la cotidianidad a partir de relaciones y significados que emergen de las tensiones entre lo local y lo nacional, lo ancestral y lo moderno, lo horizontal y las inercias jerárquicas. Desde una perspectiva fenomenográfica e interpretativa, la experiencia educativa en contextos indígenas no solo transforma las prácticas pedagógicas, sino que también desafía las estructuras tradicionales al proponer nuevas formas de entender la educación desde la diversidad cultural. Esta complejidad plantea preguntas esenciales sobre cómo consolidar los logros alcanzados, superar las barreras estructurales y garantizar la sostenibilidad de los procesos transformadores en el tiempo. De este modo, el acompañamiento situado, más que un modelo prescriptivo, se convierte en un acto de resistencia y creación, donde las voces de tutores, etnoeducadores y comunidades se entrelazan para construir una educación más contextualizada, reflexiva y dignificante.

9.5 Principales recomendaciones de los actores

A partir del análisis realizado, y para responder a la pregunta de investigación y sus objetivos, las recomendaciones se presentan incorporando las voces de los actores (tutores, etnoeducadores, líderes y sus comunidades). Estas voces, recogidas de la experiencia del trabajo de campo y el acompañamiento situado, permiten dar mayor autenticidad y profundidad al proceso, visibilizando las tensiones, aprendizajes y desafíos desde sus propias perspectivas.

9.5.1 Transformación desde el contexto

Objetivos relacionados:

Analizar la incidencia del acompañamiento situado en la mejora del ejercicio docente contextualizado.

Reconocer los aprendizajes significativos en la interacción tutor-etnoeducador.

Las recomendaciones de los actores son las siguientes:

- a. Flexibilizar el currículo para incluir la cultura local:

“Trabajamos con guías que no conocen a nuestros niños, a nuestras familias. Entonces toca adaptarlas, pero eso no siempre se ve bien ante los directivos” (Tutor).

Promover la adaptación del currículo oficial desde un diálogo intercultural, que permita integrar saberes ancestrales, lenguas propias y realidades locales en los contenidos educativos.

- b. Fortalecer las comunidades de aprendizaje como espacios seguros de intercambio:

“En nuestras reuniones aprendemos unos de otros, pero nos falta tiempo y apoyo. Necesitamos que estas reuniones no sean solo un requisito, sino un espacio valorado” (Etnoeducador).

Garantizar tiempos institucionales y recursos suficientes para que las comunidades de aprendizaje sean espacios de construcción colectiva, donde se compartan experiencias, éxitos y desafíos.

- c. Diseñar materiales culturalmente pertinentes:

“No es lo mismo enseñar matemáticas con ejemplos de la ciudad que con cosas del campo, como el pastoreo o el comercio local” (Tutor).

Crear materiales didácticos adaptados a las realidades culturales, lingüísticas y cotidianas de los estudiantes, en colaboración con los docentes y las comunidades.

- d. Promover la sistematización de aprendizajes locales:

“Lo que aprendemos aquí no siempre se queda registrado. Si documentamos lo que nos funciona, podríamos ayudar a otros tutores” (Tutor).

Incentivar la documentación de prácticas exitosas y aprendizajes significativos para compartirlos como referentes en otros contextos similares.

9.5.2 Reconocimiento y autodeterminación

Objetivos relacionados con esta trama son los siguientes:

Identificar cómo resignifican los tutores su acompañamiento situado.

Comprender cómo aplican los etnoeducadores el acompañamiento situado.

Las recomendaciones de los actores son las siguientes:

- a. Reconocer la educación propia y los saberes locales:

“Aquí sabemos cómo educar a nuestros niños, pero necesitamos apoyo para hacerlo de una manera que nos respeten” (Líder comunitario).

Impulsar políticas que legitimen los modelos de educación propia y la etnoeducación, respetando y articulando los saberes ancestrales con metodologías pertinentes.

- b. Acompañar sin imponer modelos externos:

“A veces uno llega con ideas desde afuera, pero aquí toca aprender primero cómo vive y piensa la gente” (Tutor).

Capacitar a los tutores para que el acompañamiento sea un proceso de diálogo horizontal, evitando la imposición de prácticas ajenas a la realidad local.

c. Flexibilizar políticas y tiempos institucionales:

“Nos piden resultados rápidos, pero la educación aquí necesita tiempo. No todo se mide en números” (Etnoeducador).

Promover condiciones más flexibles para la implementación de estrategias educativas que respeten los tiempos y procesos propios de las comunidades.

d. Fortalecer la voz de las comunidades en la toma de decisiones:

“Queremos ser parte de las decisiones sobre la educación, porque somos quienes conocemos a los niños y lo que necesitan” (Líder comunitario).

Crear mecanismos efectivos de participación comunitaria en las políticas educativas, reconociendo a las comunidades indígenas como actores clave en la definición de currículos, metodologías y materiales que respondan a sus necesidades específicas.

e. Dotar de recursos para la implementación de la autonomía:

“Podemos construir nuestras propias guías y materiales, pero necesitamos apoyo para hacerlo, no lo podemos lograr solos” (Etnoeducador).

Garantizar el acceso a recursos financieros, técnicos y humanos que permitan a las comunidades y etnoeducadores diseñar e implementar modelos educativos autónomos, adecuados a sus contextos culturales y lingüísticos.

9.5.3 La crítica como transformación

Objetivos relacionados con esta trama son:

Reconocer procesos e interacciones tutor-docente.

Describir aprendizajes significativos en la interacción entre tutores, etnoeducadores y comunidades.

Las recomendaciones de los actores son las siguientes:

a. Establecer espacios seguros para la reflexión crítica:

“No siempre es fácil hablar de los errores, pero cuando lo hacemos, encontramos soluciones

juntos” (Tutor).

Crear entornos de confianza donde tutores y etnoeducadores puedan compartir dudas, tensiones y logros sin temor a ser juzgados, promoviendo el aprendizaje conjunto a partir de los desafíos.

b. Fomentar la práctica reflexiva como hábito continuo:

“La reflexión no es solo para evaluar lo que hicimos mal, sino para mejorar, para aprender del otro” (Etnoeducador).

Incluir sesiones regulares de reflexión individual y colectiva como parte esencial del acompañamiento situado, estructurándolas como momentos de análisis crítico que fortalezcan las prácticas pedagógicas.

c. Formar en herramientas de análisis reflexivo:

“Muchas veces uno reflexiona, pero no sabe cómo llevar esa reflexión a la práctica” (Tutor).

Brindar formación específica a tutores y etnoeducadores sobre metodologías de análisis reflexivo, que les permitan evaluar y ajustar continuamente sus estrategias pedagógicas con base en las necesidades del contexto.

d. Documentar los procesos reflexivos y aprendizajes:

“Si registramos lo que funciona y lo que no, podemos aprender más rápido y compartirlo con otros” (Tutor).

Promover la sistematización de las prácticas reflexivas y los aprendizajes generados, construyendo una memoria educativa colectiva que sirva como referente para otras comunidades y actores.

e. Valorar las tensiones como oportunidades de aprendizaje:

“No siempre estamos de acuerdo, pero esas diferencias nos hacen pensar y buscar nuevas maneras de enseñar” (Etnoeducador).

Enfocar las tensiones y conflictos que surgen en el acompañamiento situado como momentos clave para el crecimiento y la transformación, permiten también fortalecer el diálogo horizontal entre tutores, etnoeducadores y comunidades.

9.6 Voces que guían la transformación educativa

Incorporar las voces de los actores no solo enriquece las recomendaciones, sino que también visibiliza las experiencias, tensiones y aprendizajes que emergen del acompañamiento situado en

los contextos indígenas. Estas recomendaciones fortalecen el aprendizaje, la autonomía y la reflexividad como pilares de una educación contextualizada, situada y pertinente, donde los actores locales son los protagonistas del cambio. A través del reconocimiento de estas voces y la consolidación de políticas y prácticas educativas que las respalden, se puede avanzar hacia una transformación sostenible que dignifique las culturas, saberes y prácticas de las comunidades indígenas en sus procesos educativos.

9.7 Recapitulando los Hallazgos: tres miradas

La investigación sobre la incidencia del acompañamiento situado en la mejora de la práctica pedagógica de las maestras etnoeducadoras revela una serie de hallazgos que pueden ser sintetizados desde las tres tramas centrales: aprendizaje, autonomía y reflexividad. Estas tramas, a su vez, muestran la complejidad y riqueza del proceso de acompañamiento en contextos indígenas, destacando su potencial transformador y sus desafíos estructurales y culturales.

9.7.1 La construcción situada e intercultural

El aprendizaje en el contexto del acompañamiento situado no es un proceso mecánico ni uniforme, sino una construcción que se realiza desde la realidad cultural y lingüística de las comunidades. Los hallazgos indican que:

- El aprendizaje situado transforma las prácticas pedagógicas al conectar los contenidos con los saberes locales y la vida cotidiana de los estudiantes, permitiendo que la enseñanza tenga mayor pertinencia y significado.
- El aprendizaje colaborativo en las comunidades de aprendizaje facilita el intercambio de saberes entre tutores, maestras etnoeducadoras y comunidades, fortaleciendo el diálogo intercultural. No obstante, su desarrollo enfrenta barreras como la falta de tiempo, recursos y reconocimiento institucional.
- El aprendizaje por descubrimiento permite a las maestras innovar y experimentar, valorando tanto los logros como los errores como oportunidades para mejorar sus prácticas pedagógicas.
- Finalmente, el aprendizaje intercultural emerge como un proceso clave, donde los saberes ancestrales dialogan con nuevas herramientas pedagógicas, promoviendo una educación que respeta y revitaliza la identidad cultural.

Para cerrar, el aprendizaje situado e intercultural solo puede consolidarse cuando los actores

educativos reconocen y respetan los saberes propios del territorio, favoreciendo procesos colaborativos y reflexivos.

9.7.2 La construcción de sujetos y comunidades

La autonomía es un proceso esencial pero frágil, que se construye en diálogo con las realidades institucionales y comunitarias. Los hallazgos muestran que:

- La autonomía del sujeto etnoeducador se fortalece a medida que las maestras asumen un rol activo en la mejora de sus prácticas pedagógicas, al tiempo que reconocen su capacidad para articular lo propio (saberes locales) con lo apropiado (herramientas externas contextualizadas).
- Los tutores, por su parte, resignifican su rol al comprender que el acompañamiento no consiste en imponer modelos externos, sino en caminar junto a las comunidades, aprendiendo de ellas y facilitando procesos de transformación contextualizados.
- La autonomía escolar y comunitaria se construye a través del reconocimiento de la educación propia y de la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones educativas. Sin embargo, persisten tensiones con las políticas centralizadas que limitan esta autodeterminación.
- Y, finalmente, la autodeterminación de los pueblos indígenas se fortalece cuando el acompañamiento respeta sus procesos culturales y educativos, y cuando se legitima su derecho a construir modelos pedagógicos propios.

Para concluir, la autonomía no es un punto de llegada, sino un proceso en construcción que depende del diálogo respetuoso, el reconocimiento institucional y la capacidad de los actores para tomar decisiones desde sus realidades locales.

9.7.3 Transformar desde la crítica y la resignificación

La reflexividad emerge como un proceso clave para la transformación de las prácticas pedagógicas, aunque su consolidación enfrenta desafíos. Los hallazgos reflejan que:

- La autorreflexión individual permite a las maestras y tutores cuestionar sus roles, estrategias y concepciones educativas, lo cual es fundamental para identificar limitaciones y oportunidades de mejora.

- La autorreflexión colectiva se fortalece en espacios seguros como las comunidades de aprendizaje, donde la crítica constructiva y el diálogo horizontal generan aprendizajes compartidos y resignificaciones profundas.
- La resignificación del rol de los tutores y etnoeducadores es un resultado clave: los tutores dejan de verse como transmisores de conocimiento y asumen un rol de mediadores interculturales, mientras que las maestras se reconocen como protagonistas de la transformación educativa en sus comunidades.
- Finalmente, la reflexividad permite manejar las tensiones que surgen en el proceso de acompañamiento, transformándolas en oportunidades para fortalecer el aprendizaje y la autonomía.

Para concluir, la reflexividad, tanto individual como colectiva, es un pilar del acompañamiento situado porque facilita el análisis crítico, el ajuste de estrategias y la resignificación de roles en un proceso continuo de mejora.

Conviene, ahora, realizar un esfuerzo de construcción de las principales reflexiones y conclusiones finales, las cuales que veremos en el último capítulo de este trabajo.

9.8 Las lecciones aprendidas

Transitar de ser funcionaria del Estado colombiano a convertirme en investigadora insider ha sido, ante todo, un proceso de reubicación ética y epistémica. Durante años trabajé desde las lógicas de la política pública educativa, intentando incidir desde adentro en favor de la equidad y la mejora de las condiciones de enseñanza en territorios marginados. Sin embargo, fue en el momento en que decidí volver al aula —y al diálogo directo con las maestras etnoeducadoras— que comprendí que muchas de las decisiones tomadas desde el centro no alcanzaban a tocar la realidad viva de quienes enseñan en contextos atravesados por el olvido estructural. La investigación me permitió acercarme no desde el deber institucional, sino desde la escucha y la humildad, reconociendo que el conocimiento situado y la experiencia comunitaria son fuentes profundas de saber pedagógico.

Convertirme en investigadora insider significó también desmontar la distancia técnica y neutral que muchas veces se espera de quien investiga, y asumir que mi propio lugar —como maestra, como mujer, como sujeto político— forma parte del proceso investigativo. Escuchar a las maestras etnoeducadoras hablar de sus prácticas, de sus luchas y de sus resistencias me confrontó con mis propios límites como profesional formada en la academia, y me enseñó a valorar lo que no siempre aparece en los documentos oficiales: la sabiduría de lo cotidiano, la pedagogía del arraigo, la fuerza

de la palabra tejida desde la lengua materna. Fue una experiencia transformadora que me enseñó que acompañar no es intervenir ni dirigir, sino compartir el camino, validar las voces otras y abrir espacios donde el conocimiento fluya en doble vía.

La lección más valiosa es que no hay mejora educativa posible sin justicia contextual, sin reconocimiento cultural, y sin una escucha profunda de quienes sostienen la escuela día a día, aun en las condiciones más difíciles. Esta investigación me recordó por qué elegí ser maestra: porque creo que educar es un acto de esperanza activa. Ahora, desde mi rol como docente investigadora, asumo la responsabilidad de seguir tejiendo puentes entre las políticas públicas y las pedagogías propias, entre la academia y el territorio, entre la investigación y la vida. Lo vivido en este proceso me reafirma en la convicción de que el verdadero cambio no vendrá de arriba, sino de los saberes que brotan desde abajo, desde el suelo fértil de la resistencia y la dignidad educativa.

9.8.1 Proceso y tensión: la vigilancia epistemológica y mi rol como aprendiz de investigadora

Durante este proceso investigativo, la vigilancia epistemológica fue una necesidad constante, un ejercicio ético y político para cuestionar mis propias certezas, revisar mis lentes de observación y reconocer los marcos desde los que había construido mi mirada como funcionaria, formadora y aprendiz de investigadora. Haber sido parte del Ministerio de Educación Nacional y formadora del Programa Todos a Aprender me permitió conocer de cerca los propósitos institucionales, los lenguajes de la política pública y las lógicas de acompañamiento técnico. Sin embargo, también implicó un reto: descentrarme, despojarme de la mirada evaluativa, lineal y normativa que muchas veces se instala cuando se habla de “mejora docente”. Fue necesario hacer una pausa profunda para interrogarme sobre el lugar desde el cual hablaba, y más aún, desde dónde escuchaba.

La fenomenografía, con su apertura a las variaciones de la experiencia, me exigió una disposición radical a lo emergente. Tuve que permitir que las voces de las maestras etnoeducadoras desacomodaran mis hipótesis iniciales, que pusieran en entredicho las nociones de acompañamiento “efectivo” que circulan en los discursos oficiales. La vigilancia epistemológica, entonces, se volvió una práctica de humildad investigativa: aprender a leer entre líneas, a reconocer los silencios, a dejar que el dato hablara sin forzarlo a encajar en categorías prediseñadas. Esta toma de conciencia me llevó a comprender que el acompañamiento situado no puede entenderse solo como una estrategia metodológica, sino como un acto relacional, profundamente afectivo y

territorial, que se resignifica en cada encuentro.

Los hallazgos de la investigación me transformaron tanto como transformaron el rumbo del análisis. Descubrí que la mejora contextualizada no se mide por resultados homogéneos ni por estándares universales, sino por la capacidad de los procesos para reconocer lo diverso, lo propio y lo situado. Esta toma de conciencia me invitó a abrirme a otras formas de validar el saber, a asumir que las maestras etnoeducadoras no son receptoras de formación sino portadoras de pedagogías vivas. Así, mi rol de investigadora se desplazó hacia un lugar más coherente con la investigación crítica: observarme mientras observo, cuestionar mis propias categorías, y mantener la escucha activa y situada como brújula de todo el proceso. Esta vigilancia epistemológica no se cierra con la tesis; se vuelve una ética que me seguirá acompañando en cada investigación que emprenda.

9.8.2 Posicionamiento epistémico y político

Mi investigación se sitúa en una postura epistémica crítica, que reconoce que todo conocimiento es producido desde un lugar, desde una historia y desde una relación de poder. No soy una observadora neutral ni externa a los procesos que analizo: he sido funcionaria del Estado, formadora del Programa Todos a Aprender, maestra en distintos contextos educativos, y ahora, aprendiz de investigadora que decide mirar desde adentro. Esta conciencia me obligó a revisar constantemente desde dónde preguntaba, para qué preguntaba y a quién le servía lo que buscaba comprender. Asumir un posicionamiento crítico no significó rechazar lo institucional, sino cuestionar sus límites, sus lógicas hegemónicas y sus modos de silenciamiento de los saberes pedagógicos que nacen en las comunidades indígenas.

Mi lugar como docente investigadora comprometida con las transformaciones educativas en contextos históricamente marginados me lleva a adoptar una perspectiva decolonial, feminista y glotopolítica. Esta apuesta política me permite reconocer la centralidad del lenguaje, la cultura y la memoria en los procesos educativos, y me impulsa a denunciar las desigualdades que se perpetúan cuando las políticas públicas se diseñan desde el centro, sin diálogo real con los territorios. En este sentido, la fenomenografía se convierte no solo en una metodología o método de investigación, sino en una herramienta política: me permitió recoger la complejidad de las voces diversas, sin reducirlas a categorías funcionales, y abrir espacios para que las maestras etnoeducadoras sean reconocidas como sujetas epistémicas, no como receptoras de estrategias formativas.

Investigar desde esta posición implicó también incomodarme, permitirme dudar y transformarme. La toma de conciencia de mis propios privilegios, saberes y trayectorias me ayudó a construir un diálogo más horizontal con las participantes, y a comprometerme con una investigación que no solo describe, sino que interpela y propone. Desde este lugar, me interesa seguir construyendo una agenda de investigación que abrace la complejidad de la educación en contextos indígenas, que dialogue con las pedagogías críticas y que contribuya, desde lo académico, a la reducción de las desigualdades educativas y lingüísticas en Colombia.

9.8.3 Reflexiones para la política pública y una propuesta alternativa de calidad educativa

Esta investigación invita a repensar profundamente el modo en que el Estado concibe y aplica las políticas públicas de formación docente en contextos indígenas. En particular, el Programa Todos a Aprender, pese a sus buenas intenciones, opera muchas veces desde una lógica tecnocrática que desconoce las realidades territoriales, las epistemologías propias y las condiciones estructurales que enfrentan las maestras etnoeducadoras. A partir de los hallazgos del estudio, se hace necesario reorientar el acompañamiento situado hacia una perspectiva relacional, dialógica y contextual, que no mida la mejora solo por los resultados académicos estandarizados, sino por la potencia pedagógica que emerge de los saberes locales y del fortalecimiento de las prácticas docentes desde adentro.

Desde esta mirada, propongo una definición alternativa de calidad educativa para contextos etnoeducativos: *la calidad educativa es la capacidad de la escuela (y sus actores de nivel central) para responder a las necesidades, lenguas, saberes y aspiraciones de las comunidades que la habitan, generando aprendizajes significativos, propios y apropiados en clave intercultural, sin violentar las identidades ni imponer modelos ajenos al territorio. Esta definición implica una transformación de los indicadores de evaluación, privilegiando dimensiones como el arraigo, la participación comunitaria, el uso de la lengua materna, la reducción de las desigualdades, incluyendo la lingüística, la pertinencia cultural del currículo, el bienestar de los docentes, y la autonomía pedagógica. Además, reconoce que no puede haber calidad sin justicia social ni equidad estructural, igualmente, invita a la co-construcción, más que a la imposición y a las concertaciones colectivas, más que a las políticas educativas “ideales” sin sustento ni evidencia en el territorio que la necesita.*

Como investigadora y acompañante de docentes en formación, propongo que la política

pública transite hacia una formación docente situada, intercultural y continua, construida en diálogo con las maestras y las autoridades tradicionales, donde el acompañamiento no sea un mecanismo de control, sino un espacio de construcción colectiva de saber pedagógico. Esto requiere habilitar tiempos, recursos y metodologías flexibles que respondan a la diversidad de contextos, así como procesos de evaluación cualitativa que recuperen la voz de las comunidades educativas. Solo así será posible avanzar hacia una política pública educativa realmente transformadora, que reconozca la riqueza de la etnoeducación como base de una Colombia plural, justa y pedagógicamente viva.

10. Reflexiones y conclusiones. El entramado de las tramas y la complejidad del acompañamiento situado en territorio indígena.

La pregunta orientadora de nuestro estudio, que nos ha acompañado a lo largo de él y cuya respuesta buscamos en la participación de los actores de esta investigación -etnoeducadores, tutores, formadores de tutores, directivos de centros etnoeducativos, autoridades comunitarias- ha sido la siguiente:

¿Cómo incide en los etnoeducadores la experiencia del acompañamiento situado realizado por los tutores del Programa Todos a Aprender en la mejora contextualizada del ejercicio docente en el aula indígena de la básica primaria?

De manera que hemos encontrado que *el acompañamiento situado*, en el marco del Programa Todos a Aprender, ha sido una herramienta transformadora para la educación indígena en la región Caribe, específicamente en La Guajira colombiana. Al articular las categorías de aprendizaje, autonomía y reflexividad, como modelo analítico categorial, nos ha permitido descubrir los procesos de la resignificación de las prácticas pedagógicas, del fortalecimiento de la identidad cultural y de la promoción de una educación inclusiva y sostenible que buscan responder a las particularidades de las comunidades indígenas.

Este estudio, fundamentado en la fenomenografía educativa, permitió identificar las diferentes formas en que las maestras etnoeducadoras en formación universitaria experimentan el acompañamiento situado por parte de los tutores del Programa Todos a Aprender (PTA). Siguiendo la perspectiva de segundo orden propuesta por Marton (1981), se revelaron variaciones cualitativas en las maneras de concebir y vivir el acompañamiento: desde enfoques centrados en la transmisión técnica del conocimiento hasta visiones críticas que lo entienden como una práctica situada, dialógica y transformadora. Estas categorías de descripción constituyen lo que Bowden y Marton (1998) denominan el “espacio del resultado”, en el cual se visibiliza cómo las experiencias no son homogéneas, sino construidas desde la interacción con el contexto, la lengua materna y los saberes ancestrales.

Las evidencias obtenidas a través de entrevistas, observaciones en aula y grupos de discusión permiten afirmar que el acompañamiento tiene una mayor incidencia cuando se sustenta en relaciones horizontales y de reconocimiento mutuo. En línea con Trigwell (2000), quien resalta que la comprensión de la enseñanza depende de cómo los actores la experimentan, se observó que aquellas maestras y tutores que resignificaron el acompañamiento como un proceso formativo

anclado en su territorio, mostraron mejoras notables en la planificación, ejecución y evaluación de sus prácticas pedagógicas. Además, al utilizar la fenomenografía, se logró captar la riqueza experiencial de cada docente, sin reducir sus voces a categorías predefinidas, como advierten Casasola y Ugalde (2019), quienes destacan que esta metodología debe cuidar el diálogo profundo con los participantes y su contexto, entendiendo la experiencia que vive el otro, desde su realidad, su contexto y su forma de percibir el acompañamiento situado recibido.

Sin embargo, como resultado de los hallazgos referidos, conviene destacar también que el proceso no ha sido homogéneo ni en el tiempo ni en el espacio de los actores educativos involucrados. Diversas limitaciones y tensiones entre la autonomía del etnoeducador, la escuela y la comunidad con algunos tutores del PTA surgen en el acompañamiento situado sistemático e intencionado, dejando expuesta la realidad en territorio, lo que permite vislumbrar algunos retos y desafíos para el Programa y sus actores, esto con el fin de tener la posibilidad de reconocer la realidad contextual y tomar postura desde las vivencias de estos.

Desde una mirada crítica y comprometida con la educación en contextos de diversidad, esta investigación aporta tanto al campo teórico como metodológico de la fenomenografía. En primer lugar, amplía su alcance al aplicarla en escenarios interculturales e indígenas, reconociendo que la experiencia educativa no puede dissociarse de la dimensión histórica, territorial y lingüística de los sujetos. En segundo lugar, propone una lectura situada del acompañamiento como una “práctica glotopolítica”, en la que el conocimiento no se impone, sino que se teje desde el diálogo y el reconocimiento del otro. Como investigadora, este estudio me permitió conjugar teoría y práctica, evidenciando que la mejora docente no se logra por intervención externa, sino cuando las propias maestras reconstruyen el sentido de su labor desde el lugar donde habitan y enseñan.

Para presentar un entramado de las tramas que refleje la complejidad del acompañamiento situado en el territorio indígena con maestras etnoeducadoras, es importante mostrar cómo se interrelacionan las tramas y sus categorías (aprendizaje, autonomía y reflexividad) en una red dinámica y no lineal. Esto permitirá visualizar las interacciones, tensiones y aportes que emergen de este proceso.

En el mismo sentido, debemos incluir la tensión vivida permanentemente con nuestra misma participación como investigadora, por un lado, pero a la vez funcionaria y miembro del PTA. La toma de distancia crítica como *investigadora insider* o *nativa* no ha sido fácil, sino más bien todo lo contrario. Con todo, la vigilancia epistemológica y la honestidad intelectual me

llevaban continuamente a evaluar mi participación y aprendizajes personales en función de los objetivos de la investigación y no tanto como funcionaria, aunque han ido juntos en muchos momentos. Desde esa perspectiva actitudinal, considero que los resultados y hallazgos referidos en los capítulos anteriores, así como las conclusiones que incluyo a continuación, dan cuenta de ello.

10.1. Introducción: una mirada desde la complejidad

En este apartado se presenta el enfoque general del capítulo, explicando que el acompañamiento situado no puede entenderse como procesos aislados dentro de cada trama (aprendizaje, autonomía y reflexividad), sino como un tejido interconectado en el cual las categorías se entrelazan, dialogan y a veces se tensan entre sí. La idea central es mostrar cómo la experiencia del acompañamiento en territorio indígena, con sus desafíos y aprendizajes, teje significados en la mejora de la práctica pedagógica y en la transformación de los roles de tutores y etnoeducadores.

10.2 Entrelazando las tramas: una lectura integradora o el acompañamiento situado como tejido complejo

Los hallazgos de esta investigación muestran que el acompañamiento situado en contextos indígenas es un proceso dinámico y no lineal, donde las tramas del aprendizaje, la autonomía y la reflexividad se entrelazan para generar transformaciones profundas en la práctica pedagógica de las maestras etnoeducadoras. Así:

- El aprendizaje permite conectar saberes ancestrales y metodologías pedagógicas a través de un diálogo intercultural.
- La autonomía fortalece la capacidad de decisión de sujetos y comunidades, aunque persisten tensiones con las políticas centralizadas.
- La reflexividad impulsa el cambio crítico, resignificando los roles y permitiendo la mejora continua de las prácticas educativas.

Sin embargo, estas tramas no operan de manera aislada; se articulan en un entramado complejo donde las tensiones, desafíos y aprendizajes son parte constitutiva del proceso. La mejora pedagógica no depende únicamente de modelos externos, sino del reconocimiento de las voces y saberes locales, de la construcción de espacios de diálogo horizontal y del compromiso institucional para sostener y fortalecer estos procesos.

En última instancia, el acompañamiento situado no solo incide en la práctica pedagógica, sino que también contribuye a la revitalización cultural y educativa de las comunidades indígenas,

dignificando sus saberes y proyectando nuevas formas de concebir la educación desde el territorio.

10.2.1 Aprendizaje y Autonomía: diálogo entre lo situado, lo colaborativo y la autodeterminación

- El aprendizaje situado cobra sentido en el territorio indígena porque emerge de la realidad cultural y lingüística, articulando saberes locales con metodologías pedagógicas. Sin embargo, este aprendizaje se fortalece en la medida en que las maestras y comunidades ejercen su autonomía, al decidir qué conocimientos son relevantes y cómo deben ser enseñados.

“[...] Enseñar desde nuestra cultura nos hace más fuertes, pero también necesitamos las herramientas para hacerlo bien [...]” (Etnoeducadora 2).

- El aprendizaje colaborativo y las comunidades de aprendizaje son espacios donde la autonomía del sujeto (tutor y etnoeducador) se potencia al dialogar y construir saberes en conjunto. Aquí, la autodeterminación indígena se vincula directamente con el aprendizaje intercultural: un encuentro horizontal donde se reconocen las diferencias y se enriquecen las prácticas.

“[...] Cuando trabajamos juntos, entendemos cómo unir lo propio y lo que viene de afuera, sin perder nuestra identidad [...]” (Tutor 2).

10.2.2 Aprendizaje y Reflexividad: de la comunidad de aprendizaje a la autorreflexión crítica

- Las comunidades de aprendizaje no solo son espacios de colaboración, sino también escenarios reflexivos donde las maestras etnoeducadoras y los tutores cuestionan sus roles, estrategias y prácticas pedagógicas. La autorreflexión individual emerge en estos espacios como un ejercicio crítico que permite reconocer limitaciones y generar cambios.

“[...] Aprendí a verme como educadora y a entender lo que necesitaban los niños, porque pude pensar en lo que hacía y en lo que me faltaba [...]” (Etnoeducadora 1).

- La autorreflexión colectiva fortalece el aprendizaje intercultural al permitir que los actores dialoguen sobre las tensiones y desafíos que surgen en el proceso de acompañamiento. La reflexión compartida lleva a la resignificación del rol de los tutores, quienes pasan de ser figuras externas a mediadores interculturales, y de las maestras etnoeducadoras, que asumen un papel más activo y consciente en la transformación de su práctica.

10.2.3 Autonomía y Reflexividad: la resignificación del rol y la autodeterminación

- La autonomía del sujeto etnoeducador y del tutor no se logra de forma inmediata,

sino que se construye en un proceso reflexivo continuo. La autorreflexión permite a ambos actores cuestionar y redefinir su papel en el territorio: los tutores aprenden a acompañar sin imponer, y las maestras etnoeducadoras se reconocen como agentes de cambio en su comunidad.

“[...] Ya no espero que me digan qué hacer; ahora sé que mi voz y mi saber tienen valor [...]” (Etnoeducadora 3).

- La autonomía comunitaria y la autodeterminación de los pueblos indígenas se fortalecen cuando el acompañamiento situado respeta los procesos locales y se nutre del diálogo intercultural reflexivo. Esta interrelación evidencia que la construcción de autonomía no es un fin, sino un proceso dinámico que requiere espacios seguros de reflexión crítica y reconocimiento mutuo.

“[...] Acompañar no es dirigir; es caminar junto a ellos, aprender y construir algo que tenga sentido en el territorio y para los niños de la comunidad y para que aprendan [...]” (Tutor 2).

10. 3. El tejido dinámico del acompañamiento situado

En síntesis, el análisis entramado de las tramas nos muestra cómo el acompañamiento situado, en su complejidad, articula:

- a. El aprendizaje como proceso situado, colaborativo e intercultural, que transforma las prácticas pedagógicas a partir del diálogo y la experiencia en territorio, pero con las siguientes limitaciones:
 - El acompañamiento situado aún se basa en una ruta estandarizada que no siempre responde a las necesidades específicas de los territorios indígenas y rurales. Esto limita la capacidad de los tutores para diseñar estrategias pedagógicas verdaderamente adaptadas.
 - La falta de recursos y formación específica para contextos multiculturales y multigrado dificulta la implementación efectiva del aprendizaje situado.
 - Requiere flexibilizar el acompañamiento situado para que permita rutas diferenciadas que consideren las particularidades culturales, lingüísticas y geográficas de las comunidades indígenas. Es decir, la propuesta debe venir del territorio y no desde el MEN, así se cambia la jerarquía por un diálogo horizontal entre actores al mismo nivel.
- b. La autonomía como eje transversal que fortalece la autodeterminación de los sujetos y las comunidades, resignificando los roles de los tutores y las maestras etnoeducadoras, adoleciendo todavía de los siguientes aspectos:

- Existe una tensión entre las demandas estandarizadas del sistema educativo y la autonomía de las comunidades. En algunos casos, los tutores enfrentan restricciones para implementar estrategias que respondan a las prioridades locales.
 - La propuesta sobre el acompañamiento situado no siempre reconoce a las comunidades como actores centrales en la definición de sus procesos educativos, lo que limita su capacidad de autodeterminación.
 - Requiere revisar la propuesta y su alcance en la implementación para fortalecer la autonomía comunitaria, promoviendo que las decisiones educativas surjan desde las propias comunidades y no solo desde lineamientos centrales.
- c. La reflexividad como práctica crítica y continua que impulsa el cambio desde la autorreflexión individual y colectiva, permitiendo ajustar y mejorar las estrategias pedagógicas, aunque con las siguientes limitaciones:
- La propuesta del acompañamiento situado no siempre prioriza los espacios de reflexión como parte integral del acompañamiento. Esto dificulta que las interacciones tutor-docente trasciendan la implementación técnica de lineamientos y se enfoquen en el desarrollo profesional continuo.
 - La evaluación del impacto del acompañamiento se centra más en indicadores cuantitativos que en los aprendizajes cualitativos generados por la reflexividad y el diálogo intercultural.
 - Una necesidad es incorporar la reflexividad crítica como un eje transversal en la política pública, garantizando que los tutores cuenten con formación y recursos para facilitar estos procesos.

El acompañamiento situado, por tanto, teje relaciones entre lo local y lo nacional, lo ancestral y lo moderno, y lo individual y lo colectivo, lo rural y lo étnico. Es un proceso no lineal que se desarrolla en medio de tensiones y aprendizajes, donde las voces de las maestras etnoeducadoras, los tutores y las comunidades son centrales. Estas voces revelan que la mejora pedagógica no depende únicamente de métodos externos, sino de la capacidad de construir un diálogo horizontal y reflexivo que dignifique los saberes y las identidades indígenas.

Por tanto, el acompañamiento situado desarrollado en el marco del Programa Todos a Aprender ha demostrado ser una estrategia transformadora en contextos indígenas. Desde las tramas de aprendizaje, autonomía y reflexividad, hemos encontrado que el acompañamiento

situado en los centros etnoeducativos estudiados en el municipio de Riohacha, Uribia, Maicao y Barrancas de la Guajira colombiana ha permitido, con las limitaciones y tensiones señaladas anteriormente:

- Resignificar las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores, ha fortalecido su capacidad para integrar los saberes ancestrales con los lineamientos oficiales, promoviendo una educación inclusiva y culturalmente pertinente.
- Empoderar a las comunidades desde la autonomía docente y comunitaria ha emergido como un eje central, fortaleciendo la autodeterminación en la gestión educativa.
- Promover la reflexividad crítica, desde tutores como etnoeducadores han construido una cultura de autoevaluación que fomenta la mejora continua y la innovación en las aulas.
- Generar aprendizajes significativos, por medio de las interacciones entre los actores educativos, han permitido aprendizajes interculturales y colaborativos que impactan positivamente en los estudiantes y en las comunidades.

Este meta-análisis confirma que el acompañamiento situado es una herramienta clave para consolidar una educación contextualizada, inclusiva y sostenible en comunidades indígenas, respetando su diversidad cultural y fortaleciendo su identidad, y que tiene entre sus principales retos:

- La necesidad de políticas flexibles que legitimen y respalden la educación propia y contextualizada.
- La importancia de consolidar espacios reflexivos y de comunidades de aprendizaje como prácticas institucionalizadas.
- El desafío de acompañar desde una postura ética e intercultural, respetando la autonomía y los saberes de las comunidades indígenas.

A lo largo de este estudio se concluye que el acompañamiento situado es un proceso continuo de resistencia, transformación y aprendizaje, donde las tramas del aprendizaje, la autonomía y la reflexividad se entrelazan para impulsar una educación más justa, contextualizada y dignificante, evidentemente con aspectos por mejorar, no solo desde el discurso y la norma, sino desde la realidad cotidiana de los maestros en sus aulas de clase, para evitar estandarización en procesos que deben reivindicar los derechos de los maestros, las comunidades y, por qué no, de los estudiantes mismos.

En suma, la propuesta sobre el *acompañamiento situado* y su implementación en territorio debe evolucionar, de manera más consistente e intencionada, hacia un enfoque intercultural, reflexivo y flexible que articule las demandas del sistema educativo con las necesidades y prioridades de las comunidades indígenas, consolidando una educación inclusiva, pertinente y sostenible, con capacidad instalada y proyección cultural desde la comunidad de base, sin jerarquías, dominantes ni dominados, es decir, desde la propia horizontalidad para co-construir juntos, con base en la necesidad, pero también en la experiencia vivida desde cada rol asignado por la sociedad.

10.4 El acompañamiento situado y las pedagogías críticas

Abordar pedagogías críticas en investigaciones con maestras etnoeducadoras resulta fundamental para desestabilizar los marcos hegemónicos que históricamente han invisibilizado los saberes, lenguas y prácticas pedagógicas de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, el acompañamiento situado no puede entenderse como una estrategia neutra ni técnica, sino como un acto político y ético que reconoce las relaciones de poder presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como plantea Freire (1970), toda educación es un acto político, y por ello es urgente generar procesos pedagógicos que, más que adoctrinar, liberen y promuevan la conciencia crítica. Esta mirada se enriquece con aportes de autoras como Walsh (2009), quien defiende una pedagogía decolonial que nace desde los territorios y cuerpos que resisten, y de Julieta Paredes (2010), quien desde el feminismo comunitario andino propone una educación basada en la reciprocidad, el tejido colectivo y la revalorización de los saberes ancestrales. Así, la investigación se convierte en una práctica transformadora que reconoce a las maestras como sujetas políticas y epistémicas: no es casualidad que, en este ejercicio investigativo, solo las mujeres hayan decidido colaborar conmigo, mujer, madre, maestra e investigadora. Espero que, en una próxima oportunidad, pueda contar mi propia experiencia de lo que implicó investigar con mujeres, siendo una mujer privilegiada.

Integrar pedagogías críticas y decoloniales también permite ampliar la mirada metodológica del estudio, ya que no se trata únicamente de describir cómo las etnoeducadoras experimentan el acompañamiento, sino de generar condiciones para que dichas experiencias sean leídas a la luz de sus propios contextos, historias y luchas. En la fenomenografía, esta articulación cobra especial relevancia cuando se asume, como señala Giroux (1988), que las experiencias educativas están profundamente atravesadas por discursos, estructuras de poder y disputas culturales. Desde América Latina, Ghiso (2007) propone un enfoque de investigación crítica y situada que asuma la

tensión entre lo académico y lo popular, entre lo local y lo global, como campo fértil para repensar la formación docente desde el territorio. Comprender las variaciones en las concepciones docentes implica, entonces, interpelar también los marcos coloniales que históricamente han definido lo que cuenta como conocimiento válido. Así, el enfoque crítico contribuye a que la investigación no solo produzca saberes situados, sino que acompañe procesos de rehumanización, resistencia y dignificación del ser docente desde una pedagogía comprometida con la justicia social y epistémica.

10.5 El PTA, la etnoeducación y su evaluación de impacto

Desde mi investigación, pero apelando además a mi propia experiencia personal como formadora de formadores de tutores para el acompañamiento situado de etnoeducadoras, la evaluación de la incidencia del Programa Todos a Aprender (PTA) en la mejora de las prácticas docentes de las etnoeducadoras debe hacerse desde una comprensión situada, que reconozca las especificidades culturales, lingüísticas y territoriales de los contextos en los que estos docentes ejercen su labor. Si bien el PTA ha sido valorado por su intención de acompañar y fortalecer las prácticas pedagógicas en territorios históricamente marginados, su impacto en contextos de etnoeducación no puede medirse únicamente con criterios técnicos o estandarizados. La mejora de las prácticas docentes entre etnoeducadores ocurre cuando el acompañamiento trasciende la lógica de la intervención y se convierte en un diálogo horizontal, intercultural y ético, que reconoce al maestro como sujeto epistémico y no como receptor pasivo. En este sentido, la verdadera incidencia del PTA se potencia cuando los tutores resignifican su rol y adaptan su acompañamiento a los saberes propios de las comunidades, promoviendo una formación que articule la escuela con la lengua materna, el territorio y las cosmovisiones indígenas. Por tanto, la evaluación del programa debe incluir criterios cualitativos que capturen esas transformaciones más profundas y menos visibles, pero fundamentales, para una educación más justa y pertinente.

Desde el trabajo de campo con maestras etnoeducadoras, emergen evidencias significativas que muestran cómo el acompañamiento del PTA, cuando es flexible y contextualizado, puede favorecer procesos de mejora pedagógica genuina. En varios casos, las docentes relataron que, gracias al acompañamiento situado, lograron replantear sus estrategias didácticas para incluir la lengua materna en el aula, integrar saberes ancestrales en las actividades escolares y fortalecer su identidad como educadoras indígenas. Estos cambios no surgieron por imposición del programa, sino por el tipo de relación construida con tutores que comprendieron la importancia de escuchar,

caminar el territorio y adaptar las orientaciones pedagógicas a las realidades vividas. Al mismo tiempo, las maestras destacaron que los espacios de diálogo con los tutores les permitieron resignificar su rol docente y reconocerse como portadoras de conocimiento, lo que elevó su autoestima profesional y su compromiso con la comunidad. Sin embargo, también se evidenciaron tensiones, especialmente cuando las metas institucionales del PTA no se alineaban con los ritmos y necesidades del contexto étnico. Por ello, evaluar la incidencia del programa requiere una mirada sensible a los procesos de construcción colectiva, más que a los resultados cuantificables, y una apertura metodológica que permita capturar las transformaciones que se dan en lo cotidiano, lo simbólico y lo relacional.

10.6 Alcances y limitaciones de la investigación

A continuación, se presentan los alcances de esta investigación educativa, con base en los procesos adelantados y el análisis riguroso de los hallazgos en territorio, desde la generalidad, para luego desagregarlos entre los alcances y limitaciones desde lo metodológico, lo teórico y lo contextual.

10.6.1 Alcances de la investigación

Esta investigación aporta de manera significativa al campo de la etnoeducación en Colombia, al visibilizar las voces, experiencias y significados que las maestras etnoeducadoras atribuyen al acompañamiento situado como una estrategia de mejora de sus prácticas pedagógicas. Desde la fenomenografía, el estudio logra identificar las diferentes formas en que las docentes experimentan y resignifican el acompañamiento recibido por parte del Programa Todos a Aprender (PTA), reconociendo tanto las transformaciones en sus comprensiones pedagógicas como las tensiones que emergen entre los marcos normativos y sus contextos culturales específicos. En este sentido, la tesis ofrece un marco analítico útil para comprender la mejora docente no como un proceso homogéneo, sino como una experiencia situada, diversa y profundamente anclada en el territorio, la lengua y la cultura.

Asimismo, uno de los principales aportes del estudio es la sistematización de categorías fenomenográficas que permiten interpretar las variaciones en la experiencia de las maestras etnoeducadoras, iluminando rutas para el diseño de políticas públicas educativas que sean culturalmente pertinentes y lingüísticamente justas. La investigación también consolida un ejercicio metodológico que articula la fenomenografía con un enfoque crítico, abriendo camino

para futuras investigaciones sobre el acompañamiento pedagógico en contextos indígenas, no solo como estrategia de mejora, sino como proceso de reconocimiento, resistencia y revalorización de saberes ancestrales.

Otros alcances de la investigación

1. Metodológicos:

Desde el enfoque fenomenográfico, el estudio logró captar la riqueza y diversidad de experiencias vividas por las maestras etnoeducadoras frente al acompañamiento situado. Esta metodología permitió identificar variaciones en la forma como las docentes comprenden y resignifican la mejora de su práctica, dando lugar a categorías descriptivas que emergen desde las voces mismas de las participantes. El diseño cualitativo favoreció una aproximación situada, sensible a los matices culturales, lingüísticos y pedagógicos propios de los territorios indígenas.

2. Teóricos:

La investigación aporta a la construcción de un marco teórico que articula la fenomenografía educativa con enfoques críticos, permitiendo ampliar la comprensión del acompañamiento pedagógico más allá de las lógicas instrumentales o tecnocráticas. La tesis propone una lectura situada de la mejora docente, que reconoce el papel del territorio, la lengua y la cultura como dimensiones constitutivas del ejercicio pedagógico en contextos indígenas. Además, contribuye a la discusión sobre calidad educativa desde una perspectiva alternativa, vinculada con el reconocimiento de saberes propios y la justicia lingüística.

3. Contextuales:

Este estudio visibiliza la realidad de las maestras etnoeducadoras en territorios históricamente marginados del país, aportando evidencia sobre cómo el acompañamiento situado puede convertirse en una oportunidad para el fortalecimiento de la autonomía pedagógica, la identidad profesional y el arraigo cultural. Se ofrece una mirada desde adentro a los efectos del Programa Todos a Aprender (PTA), al tiempo que se posiciona la importancia de construir políticas educativas que dialoguen con los contextos específicos y no se impongan desde esquemas homogéneos.

10.6.2 Limitaciones de la investigación

Si bien el enfoque fenomenográfico permitió captar la diversidad de experiencias vividas por las maestras etnoeducadoras, una de las limitaciones metodológicas es que esta perspectiva no profundiza en los procesos de cambio a lo largo del tiempo, sino que se centra en la descripción de

las distintas formas de experimentar un fenómeno en un momento determinado. Por tanto, no se pretende hacer generalizaciones amplias ni establecer relaciones causales, sino comprender en profundidad las variaciones en las concepciones y vivencias del acompañamiento situado. Además, el número de participantes, si bien suficiente para una fenomenografía cualitativa, puede limitar la amplitud de representaciones si se quiere extrapolar a todas las regiones o pueblos indígenas del país.

Otra limitación importante tiene que ver con los marcos institucionales en los que se inscribe el acompañamiento del PTA, pues en muchos casos el margen de maniobra de los tutores y las maestras está condicionado por directrices externas que restringen la posibilidad de una transformación estructural más profunda. Asimismo, en contextos de alta complejidad social, lingüística y geográfica, como los territorios indígenas rurales dispersos, el acompañamiento situado enfrenta barreras logísticas y políticas que exceden el alcance de esta investigación. A pesar de estas limitaciones, el estudio abre un campo de reflexión y acción sobre cómo diseñar modelos de acompañamiento más pertinentes, sensibles a la diferencia y sostenibles en el tiempo.

Otras limitaciones de la investigación

1. Metodológicas:

La fenomenografía no busca establecer relaciones causales ni medir transformaciones en el tiempo, por lo que su alcance se limita a describir las distintas formas en que un grupo específico de maestras experimenta el fenómeno del acompañamiento. El tamaño de la muestra, aunque pertinente para un estudio cualitativo, impide hacer generalizaciones amplias. Además, las condiciones de acceso al territorio y las dificultades logísticas en contextos rurales dispersos pudieron limitar la profundidad del trabajo de campo en algunas zonas.

2. Teóricas:

Aunque el estudio propone una articulación entre fenomenografía y la investigación educativa, esta relación aún requiere ser profundizada y consolidada teóricamente. La tensión entre las categorías fenomenográficas (que emergen desde la experiencia vivida) y las categorías analíticas críticas (provenientes de la teoría) exige un trabajo constante de equilibrio para no forzar interpretaciones desde marcos externos que puedan desdibujar las voces de las participantes.

3. Contextuales:

El acompañamiento situado, tal como se implementa en el marco del PTA, enfrenta limitaciones estructurales que escapan al control de las maestras y de los tutores: directrices

nacionales estandarizadas, tiempos reducidos de acompañamiento, falta de continuidad institucional y escasa articulación con los planes de vida comunitarios. Estas condiciones restringen el potencial transformador del acompañamiento y constituyen un límite importante al analizar su incidencia en la mejora contextualizada del ejercicio docente.

Si bien la fenomenografía permitió una comprensión profunda de las diferentes formas en que las maestras etnoeducadoras experimentan el acompañamiento situado, una de sus principales limitaciones radica en su enfoque estrictamente descriptivo. Al centrarse en las variaciones de la experiencia y no en los procesos de transformación a lo largo del tiempo, la fenomenografía no ofrece herramientas para evaluar cambios progresivos ni establecer relaciones causales entre la intervención y la mejora docente. Esto implica que los hallazgos no pueden generalizarse ni extrapolarse a otras poblaciones, ya que responden a contextos muy específicos y a vivencias particulares.

Además, la fenomenografía plantea un desafío metodológico importante: requiere del investigador una postura interpretativa rigurosa que distinga entre lo que el participante dice y cómo lo experimenta. Esta tensión entre el discurso y la vivencia puede generar ambigüedad en el análisis si no se cuenta con una estrategia clara de categorización. En contextos de diversidad lingüística y cultural como el indígena, esta limitación se agudiza, ya que muchas veces las categorías fenomenográficas no tienen correspondencia directa con los marcos conceptuales de las comunidades, lo que exige una sensibilidad intercultural para no imponer significados externos ni descontextualizar las experiencias recogidas.

Una de las lecciones más profundas que me deja esta investigación es la certeza de que el conocimiento se construye caminando con otros, escuchando con respeto y dejando que las certezas propias se tambaleen frente a la potencia de la experiencia ajena. Como maestra formada en contextos urbanos y académicos, pero profundamente comprometida con la transformación social y educativa de la Colombia profunda, este proceso me obligó a desaprender muchas nociones hegemónicas de “mejora docente”, para empezar a comprenderlas desde la palabra, el territorio y la resistencia cotidiana de las maestras etnoeducadoras. Aprendí que investigar no es solo aplicar una metodología, sino habitar una ética del cuidado, una actitud de humildad epistémica, y un compromiso con la justicia pedagógica y lingüística.

Desde mi locus de enunciación, ser investigadora no me aleja de mi ser maestra; al contrario, me reafirma en el deseo de seguir aprendiendo junto a quienes enseñan desde condiciones adversas,

pero con una convicción profunda en la educación como camino colectivo. Esta tesis ha sido una escuela de escucha, de silencios significativos, de traducción intercultural, y también de contradicciones. La fenomenografía me permitió acercarme a la diversidad de experiencias sin pretensión de homogeneidad, y a la vez me confrontó con mis propios límites para nombrar lo que no es mío. La mayor lección es, quizás, que no hay mejora posible sin diálogo, y que no hay transformación verdadera sin reconocer el valor de las pedagogías que brotan desde el suelo, desde la lengua madre, y desde la memoria colectiva de los pueblos.

Como docente investigadora, esta experiencia me ha permitido afianzar una manera de hacer investigación que no separa la teoría de la vida, ni la academia del territorio. Me reafirmo en una apuesta por una investigación comprometida con la transformación social, que no instrumentaliza a las comunidades, sino que camina con ellas, escucha, devuelve, y construye con respeto mutuo. Esta tesis ha sido una semilla para continuar explorando cómo el acompañamiento situado y la formación docente, las pedagogías críticas y la etnoeducación pueden dialogar en clave de justicia educativa. Me interesa seguir cultivando una agenda de investigación que visibilice las desigualdades lingüísticas, cuestione las narrativas de calidad impuestas, y proponga indicadores alternativos construidos desde los pueblos, sus lenguas y sus epistemologías. Como maestra e investigadora, quiero seguir tejiendo puentes entre el aula, el territorio y la universidad, apostando por una educación que dignifique, reconozca y transforme.

A partir de esta experiencia, visualizo varias líneas de acción e investigación que pueden dar continuidad a esta apuesta ética y política por una educación más justa y contextualizada. En primer lugar, el desarrollo de proyectos colaborativos de investigación-acción con comunidades educativas indígenas, que permitan construir rutas de formación docente desde las propias cosmovisiones, lenguas y pedagogías ancestrales. En segundo lugar, la creación de indicadores alternativos de calidad educativa que recojan criterios construidos colectivamente con maestras, sabedores y autoridades tradicionales, y que cuestionen las métricas estandarizadas. Finalmente, asumo el compromiso de incidir desde la universidad y el espacio público en la formulación de políticas educativas que reconozcan el acompañamiento situado no como una estrategia técnica, sino como una política de cuidado, reconocimiento y reparación frente a la deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas. Desde mi doble lugar de maestra e investigadora, seguiré apostándole a una educación que nombre lo propio, dialogue con lo apropiado, y transforme desde lo colectivo

10.7 Reflexiones sobre las posibilidades de mejora del acompañamiento y la formación situada en el contexto de políticas públicas a largo plazo

El acompañamiento y la formación situada en contextos de etnoeducación deben ser concebidos desde dos perspectivas complementarias:

- a. No solo como un apoyo temporal o puntual, sino como un proceso de transformación continua e integral que involucre tanto a los docentes como a las comunidades y los estudiantes. La mejora en la calidad educativa en estos contextos debe partir de una política pública que reconozca las especificidades culturales, lingüísticas y sociales de las comunidades indígenas, y no solo las necesidades básicas de infraestructura o acceso. Para lograr esto, es esencial que las políticas públicas no solo busquen transferir conocimientos externos, sino que promuevan un proceso de intercambio horizontal, donde los saberes indígenas sean reconocidos, valorados y considerados como una base para la educación de calidad. Este enfoque debe incluir el acompañamiento permanente y adaptado a cada contexto, con la presencia continua de tutores y formadores que entiendan la relevancia de las lenguas maternas y la cosmovisión de los pueblos indígenas, y que promuevan la reflexión sobre la práctica pedagógica en estos territorios. A largo plazo, el acompañamiento situado debería ser una parte estructural de las políticas educativas, y no un programa aislado, asegurando su sostenibilidad mediante la formación continua de los maestros, la vinculación con las autoridades tradicionales y el fortalecimiento de la infraestructura educativa en estos contextos.
- b. Mediante la incorporación de los aprendizajes en torno a la calidad educativa alternativa y sus indicadores. El concepto de “calidad educativa alternativa” debe ser reinterpretado desde una perspectiva decolonial, que no solo se enfoque en los estándares de aprendizaje occidentales, sino que reconozca y valore los saberes propios, las lenguas y las formas de enseñanza que existen en las comunidades indígenas. La calidad educativa alternativa implica una educación que, más allá de la eficiencia técnica, prioriza la formación integral de los estudiantes dentro de su cosmovisión y contexto cultural. Los indicadores de calidad deben ser diseñados de manera participativa, con la inclusión de las comunidades, las maestras etnoeducadoras, los estudiantes y los tutores, y deben abordar aspectos como la pertinencia cultural de los contenidos, el fortalecimiento de la identidad cultural, el uso de la lengua materna en el aula y el empoderamiento de los

maestros y las comunidades. Además, es necesario evaluar la capacidad del sistema educativo para generar una pedagogía inclusiva que fomente la equidad, el respeto mutuo y la cooperación intercultural. Estos indicadores deben ser cualitativos y contextuales, más que cuantitativos, para reflejar verdaderamente el impacto de los programas de formación situada y de acompañamiento en el territorio.

10.8 Una agenda de investigación sugerente sobre el PTA y la etnoeducación colombiana

En concordancia con mis intereses personales y las necesidades que advierto en relación con el tema-problema de mi investigación, me parece pertinente realizar la siguiente propuesta de líneas de investigación integradas en una agenda que considero pertinente atender por diversos sujetos:

1. Evaluación de la efectividad del acompañamiento situado a largo plazo: establecer estudios longitudinales para analizar la sostenibilidad y el impacto del acompañamiento en la transformación de las prácticas docentes, la relación tutor-docente y la mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

2. Investigación sobre la integración de los saberes ancestrales en el currículo escolar: explorar cómo las maestras etnoeducadoras incorporan los conocimientos y las lenguas ancestrales en su pedagogía diaria y cuál es la respuesta de los estudiantes y las comunidades a este enfoque.

3. Desarrollo de una política pública inclusiva y decolonial: examinar las barreras institucionales y las tensiones entre los marcos educativos nacionales y las necesidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas. Identificar propuestas para la integración de una política pública que promueva la educación indígena desde una perspectiva intercultural y decolonial.

4. Formación continua de los etnoeducadores: investigar el impacto de la formación continua y situada en los etnoeducadores, especialmente en cómo estas formaciones pueden ser mejoradas para integrar las dinámicas territoriales y culturales de los pueblos indígenas. Este enfoque debe garantizar que los formadores y tutores comprendan y respeten las particularidades de las comunidades y fomenten la agencia de las maestras en la toma de decisiones pedagógicas.

5. Estudios comparativos entre diferentes modelos de acompañamiento en contextos indígenas: realizar estudios comparativos entre el PTA y otros programas de acompañamiento que se implementan en contextos indígenas en Colombia y América Latina, con el fin de identificar las mejores prácticas y las lecciones aprendidas para mejorar la efectividad del acompañamiento en

estos territorios.

6. Investigación en Glotopolítica y etnoeducación. Una agenda de investigación sugerente podría incluir el estudio de la implementación de políticas lingüísticas en contextos educativos indígenas, la evaluación del impacto de la Glotopolítica en la reducción de desigualdades lingüísticas y la exploración de nuevos enfoques pedagógicos que integren el uso de lenguas indígenas en la enseñanza. Además, se podría investigar el papel de las lenguas en la construcción de la identidad profesional de los etnoeducadores y en la transformación de las prácticas educativas dentro de las comunidades indígenas.

Integrar la Glotopolítica como eje central del trabajo realizado en el contexto del PTA y la formación situada no solo consolidaría los avances alcanzados, sino que abriría nuevas posibilidades para reducir las desigualdades lingüísticas en el sistema educativo colombiano. Al vincular la educación con las lenguas indígenas, se fortalecería la identidad cultural de los estudiantes y se garantizaría un enfoque educativo más inclusivo, respetuoso y acorde con las realidades de las comunidades. La Glotopolítica ofrece una vía estratégica para abordar los desafíos de la educación intercultural en Colombia, convirtiéndose en una herramienta clave para la construcción de una educación que respete y valore la diversidad lingüística y cultural.

10.9 Propuesta de consolidación vinculada a la Glotopolítica

Una apuesta para consolidar el trabajo realizado y vincularlo con el tema de la Glotopolítica y la reducción de las desigualdades lingüísticas es esencial para asegurar que los avances en el acompañamiento y la formación situada sean sostenibles y continúen transformando las prácticas educativas en contextos indígenas. La Glotopolítica, entendida como la intervención en los procesos sociales, culturales y educativos relacionados con las lenguas y su uso, se convierte en una herramienta fundamental para abordar las desigualdades lingüísticas que enfrentan las comunidades indígenas en Colombia.

Desde esta necesidad quiero realizar una propuesta de consolidación vinculada a la Glotopolítica:

1. Refuerzo del enfoque glotopolítico en las políticas educativas. Para consolidar los avances alcanzados en el acompañamiento y la formación situada, es fundamental que las políticas públicas educativas reconozcan el papel central de las lenguas indígenas como instrumentos de construcción de identidad y conocimiento. Este enfoque debe incorporar la Glotopolítica en la formulación de estrategias educativas que no solo integren la lengua materna en los procesos de

enseñanza, sino que también promuevan el bilingüismo de forma equitativa, respetando tanto la lengua indígena como el español. La formación de los etnoeducadores debe tener un componente glotopolítico explícito, que los capacite no solo para enseñar en su lengua materna, sino también para reconocer y transformar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad lingüística en el sistema educativo.

2. Transformación de la enseñanza y el aprendizaje mediante la Glotopolítica. En el ámbito del aula, la Glotopolítica se puede aplicar para crear estrategias pedagógicas que promuevan el uso de las lenguas indígenas de manera efectiva y natural. Esto implica adaptar los contenidos curriculares, los materiales didácticos y las metodologías de enseñanza para asegurar que se refleje la diversidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas. A través de una pedagogía que valore y utilice las lenguas originarias, se contribuye no solo a la preservación de las lenguas, sino también a la reducción de las desigualdades lingüísticas, empoderando a los estudiantes y las comunidades al reconocer sus lenguas como vehículos de conocimiento y no como un obstáculo en el proceso educativo.

3. Evaluación y seguimiento de la inclusión lingüística como indicador de calidad educativa. Como parte del proceso de evaluación del impacto del PTA, se debe incluir la medición de la reducción de las desigualdades lingüísticas como un indicador clave de la calidad educativa. Este indicador podría evaluar aspectos como la cantidad de contenidos curriculares impartidos en lenguas indígenas, la participación activa de los estudiantes en su lengua materna, la integración de saberes tradicionales en la enseñanza y la percepción de la comunidad sobre el valor de la lengua indígena en la educación. Al consolidar la formación situada bajo una perspectiva glotopolítica, se podría generar un modelo de evaluación que no solo mida el rendimiento académico, sino también el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes.

4. Formación continua en Glotopolítica para los actores del sistema educativo: Para asegurar que las políticas glotopolíticas sean implementadas de manera efectiva, es necesario que todos los actores del sistema educativo, incluidos los tutores del PTA, los etnoeducadores y los líderes comunitarios, reciban formación continua en Glotopolítica. Esto permitirá que comprendan no solo la importancia de la lengua en la educación, sino también las implicaciones políticas y sociales de su uso y revitalización. De esta forma, se generaría un círculo virtuoso de fortalecimiento lingüístico y cultural que trascendería los límites del aula y se extendería a toda la comunidad.

10.10 Articulando lo propio y lo apropiado

Articular lo propio (lo que se entiende desde la educación propia de las comunidades indígenas) y lo apropiado (lo que se refiere a la educación estandarizada, que suele responder a las exigencias del sistema educativo nacional o global) es uno de los mayores retos de la etnoeducación. Este proceso implica una interacción entre los saberes ancestrales, las lenguas originarias y las necesidades educativas contemporáneas, en un diálogo que no solo preserve la identidad cultural de las comunidades indígenas, sino que también prepare a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo globalizado sin perder sus raíces.

Desde el enfoque de la Etnoeducación, la clave está en la creación de un espacio pedagógico en el que se logre una síntesis entre los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y los conocimientos del currículo oficial, promoviendo una educación que sea relevante culturalmente y que reconozca los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. Este enfoque permite, de manera gradual y adaptativa, integrar el conocimiento tradicional en el aula, sin desvirtuar su esencia, pero también incorporando los conocimientos necesarios para desenvolverse en el contexto de la educación nacional e internacional.

Cabe la pena destacar la vinculación que se puede dar, desde lo propio y lo apropiado en la educación que se quiere brindar a los estudiantes, sin importar su lugar de procedencia y sus características.

1. Reconocimiento y valorización de los saberes ancestrales. La etnoeducación parte del principio de que las comunidades indígenas tienen una visión del mundo propia, con su cosmovisión, lenguas, prácticas y formas de organización social que deben ser reconocidas como legítimas. Desde aquí, la educación propia no es una versión “inferior” de la educación formal, sino un sistema pedagógico profundamente conectado con la identidad cultural. Articular lo propio implica trabajar en el fortalecimiento de estos saberes mediante metodologías que respeten y valoren el conocimiento indígena.

2. Integración de las lenguas maternas en el currículo. La lengua es un vehículo clave en la educación de las comunidades indígenas. En este sentido, articular lo propio con lo apropiado implica promover el bilingüismo, en el que la lengua indígena sea un componente central de la enseñanza, permitiendo que los estudiantes mantengan su conexión con su identidad cultural mientras aprenden los contenidos estandarizados en español. El desafío es cómo enseñar los contenidos curriculares oficiales sin perder la relación con la lengua y la cosmovisión indígena.

3. Currículos interculturales y flexibles. La articulación entre lo propio y lo apropiado también pasa por la creación de currículos que no solo incluyan contenidos occidentales, sino que se adapten a las realidades de las comunidades indígenas, contextualizando la enseñanza en función de su historia, sus valores y su visión del mundo. Esto puede implicar la creación de materiales didácticos que incluyan ejemplos, relatos y contenidos de la cultura indígena, de manera que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes.

4. Pedagogías de diálogo intercultural. Es fundamental que el diálogo entre lo propio y lo apropiado se base en una pedagogía intercultural que fomente el respeto mutuo entre las distintas formas de conocimiento. Los etnoeducadores, como mediadores entre estos dos mundos, deben ser capacitados para promover un espacio de aprendizaje en el que los estudiantes indígenas no solo reciban los contenidos estandarizados, sino que puedan incorporar sus propios saberes y experiencias como un componente esencial de su educación.

5. Fortalecimiento del papel de los etnoeducadores. Los etnoeducadores juegan un papel crucial en esta articulación, ya que son quienes tienen el conocimiento de las realidades culturales y lingüísticas de sus comunidades, y pueden integrar el saber indígena en el aula de una manera auténtica. Es necesario un acompañamiento y formación continua de estos educadores, para que sean capaces de navegar las tensiones entre los sistemas educativos y sean agentes de cambio en sus comunidades, promoviendo la educación propia sin perder de vista las exigencias del sistema educativo estandarizado.

6. Evaluación contextualizada de los aprendizajes. La evaluación debe ser pensada desde una perspectiva que considere los logros tanto en el ámbito de la lengua y la cultura indígena como en los conocimientos del currículo nacional. Los sistemas de evaluación deben incorporar las características propias de los estudiantes indígenas y sus formas de aprendizaje, buscando no solo medir la adquisición de conocimientos, sino también el fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística.

Para finalizar, lograr la articulación entre lo propio y lo apropiado dentro de la etnoeducación no es un proceso lineal ni sencillo, ya que implica un constante trabajo de adaptación, negociación y diálogo. La clave está en reconocer que la educación indígena no debe ser vista como una “educación de segunda clase” o aislada de la educación nacional, sino como una alternativa válida y poderosa que puede enriquecer el sistema educativo general. A través de la etnoeducación, se puede lograr una educación inclusiva, respetuosa y transformadora que

responda a las realidades y aspiraciones de las comunidades indígenas, sin renunciar a la calidad educativa ni a la identidad cultural.

10.11 Reflexión en torno a los procesos etnoeducativos y a la educación propia: la realidad de la formación docente en territorio rural e indígena en la Colombia profunda, desigual e inequitativa

Los hallazgos de esta investigación revelan que la formación docente en contextos rurales e indígenas, como el de las maestras etnoeducadoras Wayuu acompañadas en este proceso, está atravesada por una profunda desconexión entre las políticas educativas nacionales y las realidades territoriales. Las voces de las maestras muestran cómo los procesos formativos que reciben no responden ni a sus necesidades culturales ni a los retos pedagógicos que enfrentan en contextos de alta vulnerabilidad. En lugar de fortalecer la educación propia, muchas veces los programas de formación replican lógicas coloniales y homogenizadoras que desconocen las lenguas maternas, las cosmovisiones y los modos de aprender y enseñar propios de sus pueblos. La fenomenografía permitió captar las distintas formas en que las maestras experimentan esta tensión entre una educación que debería ser liberadora y situada, y una formación que continúa siendo impuesta y ajena.

En este contexto, el acompañamiento situado se constituye en una herramienta clave para resignificar los procesos de formación docente. Este enfoque, centrado en el reconocimiento del saber pedagógico de las maestras y en el diálogo horizontal, favorece la emergencia de una práctica pedagógica que articula el conocimiento ancestral con los saberes contemporáneos. Una de las participantes lo expresa así: “Yo aprendí a ser maestra escuchando a los mayores, caminando con ellos. La universidad no nos enseña eso, allá no conocen cómo se aprende en la ranchería” (Etnoeducadora 2). Esta afirmación encarna la necesidad urgente de repensar la política pública en clave territorial, donde la educación propia no sea una excepción ni una declaración simbólica, sino una realidad construida desde el fortalecimiento de capacidades locales, la autonomía curricular y la garantía de condiciones materiales para enseñar y aprender dignamente.

10.12 Reflexiones sobre la Resistencia ante las políticas hegemónicas y neoliberales: el maestro en pie de lucha en defensa del territorio y de la educación propia, de calidad y pertinencia ante los desafíos del contexto

Las maestras etnoeducadoras, protagonistas de esta investigación, emergen como sujetos políticos en resistencia frente a un modelo educativo neoliberal que reduce la educación a

resultados medibles, competencias estandarizadas y contenidos descontextualizados. En medio de la precariedad institucional, la violencia estructural y el olvido estatal, estas educadoras sostienen la escuela como espacio de vida, memoria y resistencia. Sus experiencias dan cuenta de una lucha cotidiana por defender la palabra, la lengua y la cultura, enfrentando políticas que pretenden uniformar lo diverso y subordinar lo propio. Esta resistencia no es abstracta ni simbólica: se traduce en decisiones pedagógicas, en estrategias comunitarias y en el uso del aula como trinchera de dignidad frente a la desposesión territorial y cultural.

Desde la fenomenografía, estas experiencias se visibilizan no como simples adaptaciones al contexto, sino como formas legítimas de construir conocimiento desde la diferencia. La defensa de la educación propia se articula con una visión ética del cuidado del territorio, entendido no solo como espacio físico, sino como tejido de relaciones, lenguas y memorias. Como lo expresa otra maestra: “Nosotras no solo enseñamos a leer y escribir; enseñamos a ser Wayuu, a no olvidar quiénes somos, aunque desde afuera nos quieran borrar” (Etnoeducadora 3). Las maestras, en su quehacer, desafían el discurso tecnocrático y monocultural, y reclaman el derecho a una educación con pertinencia y sentido. Esta reflexión final invita a comprender al maestro indígena no como ejecutor de políticas externas, sino como sujeto epistémico capaz de transformar la educación desde dentro, en diálogo con su comunidad y en resistencia activa ante la imposición hegemónica.

Mis reflexiones finales desde las palabras de Walsh (2020) y el Sumak Kawsay:

La transformación del sistema educativo impuesto se hará realidad si logramos agrietarlo, para que, desde esos intersticios de vida, algo nuevo y diferente ocurra, que rompa con lo estándar y nos lleve a la aceptación y convivencia con la diversidad, para que, desde allí, encontremos la plenitud de la vida, que, sin lugar a duda, es diferente para todos.

Figura 33 las grietas, las pequeñas princesas y Walsh

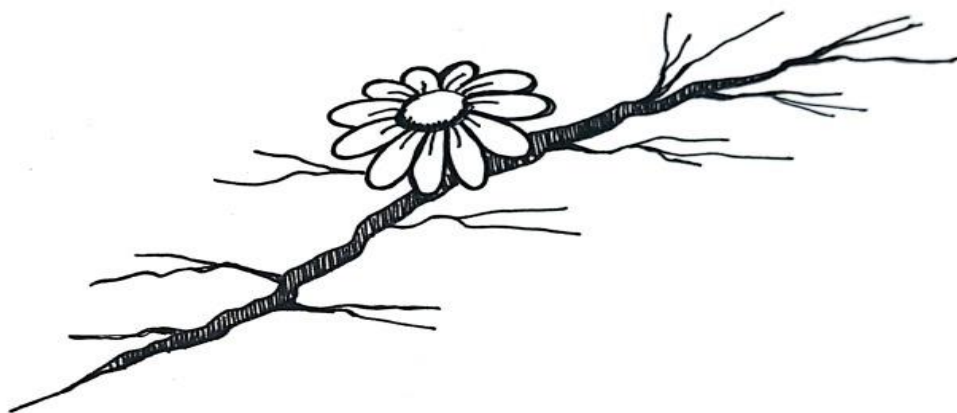


Imagen personal

Gracias Dra. Johana Cifuentes por esta imagen, que representa las grietas que se abren cuando las princesas pequeñas entran en acción, sin importar lo que tengamos que vivir o atravesar, ¡Vencemos dragones por medio de la investigación educativa!

Yo encontré la mía, fui la primera en ser transformada, ya que el diálogo horizontal con los otros, hizo que mis “conocimientos” y sesgos se vean permeados por la posibilidad de caminar el territorio y tejer la palabra, esa que no solo se menciona, sino la que se escucha, esa que se oye en el viento, en el susurro del desierto y en las risas locas de los niños y las niñas que son felices donde son y con quienes conviven, de ellos, aprendí la sensibilidad del entender con la mirada y ver más allá de la norma y de la política pública, esa que dice tanto y a la vez, no dice ni concreta nada. El acompañamiento situado me permitió conocer la realidad del otro, pero también me permitió conocer mi realidad, esa que se encuentra en lo profundo de mi ser, sobre la que nunca

hablo con nadie, esa que me identifica como investigadora en potencia, no por mis habilidades, sino por la experiencia vivida con personas extraordinarias que me enseñan todo el tiempo que:

Siempre, siempre, vale la pena, luchar por Colombia.

Memito: ¡Logramos entramar las tramas! y entender la complejidad del acompañamiento situado a maestras etnoeducadoras en el Caribe colombiano, una apuesta decolonial, que rompe el paradigma hegemónico y nos invita al diálogo y la co-construcción horizontal en territorio.

Figura 34: El entramado de las tramas



Imagen personal: entramado Wayuu

Referencias

- Abbott, S. (1999). Teorías de aprendizaje. *Revista encuentro educacional Luz*.
- Abraham, M. (2017). Pedagogía, Saber Pedagógico y Prácticas Educativas: reflexiones sobre una experiencia. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*(7), 119-131. doi:/10.25074/07195532.7.474
- Achilli, E. (2002). *Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la educación pública*. III Encuentro Nacional de Docentes que hacen investigación educativa.
- Acosta, C., Martínez, J., & Ruíz, J. (2017). *Formación docente y práctica pedagógica|btensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva*. [Tesis de maestría] Pontificia Universidad Javeriana.
- Agreda, A., & Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Revista de Educación*, 2(30), 219-232. doi:10.37177/UNICEN/EB30-273
- Alliaud, A. (1995). *Pasado, presente y futuro del magisterio argentino*. Universidad de Buenos Aires.
- Alzate, F. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 513-530.
- Andrade, L., & Bedacarratx, V. (2017). Introducción a la obra de Hugo Zemelman y su aporte al estudio de sujetos sociales en Latinoamérica. Categorías, observaciones y reflexiones. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*(52), 37-58.
- Aramburuzabala, P., Castilla, R., & Ángel, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 17(3), 345-357.
- Araya, M. (2011). Competencias en educación: Ideas para el diseño curricular desde la deliberación práctica y crítica, basada en el desarrollo humano y la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 109-121.
- Arenas, M., & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la educación superior*, 38(150), 7-18.

- Arévalo, D., & Ñauta, M. (2010). *Constructivismo piagetiano*. Universidad de Cuenca.
- Arias, B., Pinto, A., & Velásquez, A. (2020). *Resignificar el Presente, desde la Sanación del Pasado: Una Perspectiva desde las Representaciones Sociales y el Interaccionismo Simbólico*. Tecnológico de Antioquia I.U.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007). Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas.
- Astaíza, A., Castillo, M., Rojas, G., Mazorco, J., & Prieto, O. (2020). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social. *Revista Educación*, 44(1), 1-28. doi:10.15517/revedu.v44i1.36847
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Tirant lo blanch.
- Babu, V. (2019). Family entrepreneurship in india 's ' diamond city ': a pheomenological research. *Studies InBusiness and Economics*, 14(2), 216-230. doi:10.2478/sbe-2019-0036
- Balarín, M., & Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. Unesco.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor S.A.
- Barba, J., & González, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 137-144.
- Barrón, A. (1993). Título. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 3-11.
- Barros, S. (2016). Educación y política en contextos de desigualdad. Editorial Universitaria.
- Bates, S., Ramírez, L., & Drita, D. (2009). Connecting University Supervision and Critical Reflection: Mentoring and Modeling. *The Teacher Educator*, 44(2), 90-112. doi:10.1080/08878730902751993
- Bello, A., Herrera, M., & Alarcon, A. (2020). Acompañamiento situado como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de formación docente. *Acta Hispánica*(II), 829-834. doi:10.14232/actahisp.2020.0.829-834
- Biscarri, J. (1993). *La formación permanente de los profesores: Motivaciones y condicionantes*. Institut d'Estudis Ilerdencs. Lleida. Universidad de Buenos Aires.
- Bolaños, G. (2015). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*(22), 45-56. doi:10.36737/01230425.n22.86

- Bolaños Muñoz, L. M. (2018). Leer escribir y comprender para ser.
- Booth, S. (1997). Sobre fenomenografía, aprendizaje y enseñanza. *Investigación y desarrollo en educación superior*, 16 (2), 135-158.
- Bravo, M. (17 de marzo de 2019). *AC/CA en una Comunidad de Aprendizaje*. Obtenido de <https://cambioymejoraeducativa.home.blog/2019/03/17/ac-ca-en-una-comunidad-de-aprendizaje/>
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(4), 1-10. doi:10.35362/rie5541580
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard Univer. Press.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J., & Haste, H. (1987). *Making sense. The Child's construction of the World*. Methuen.
- Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, G. (1956). *A Study of Thinking*. Wiley.
- Byrd, A. (2021). *Importance of Intercultural Education*. Obtenido de Global Leadership League: <https://globalleadershipleague.org/importance-of-intercultural-education/>
- Cáceres, A., Donoso, P., & Guzmán, J. (2012). *Comprensión Lectora*. Universidad de Chile.
- Caicedo, L. (2014). *De los bordes que delinear la formación docente: Planes territoriales, incentivos, necesidades, alternativas de cualificación docente h*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.
- Calderón, R. (2013). El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores. *Revista Científica de FAREM-Esteli*(5).
- Campo, R., & Restrepo, M. (1993). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cardelli, J., & Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de pedagogía Barcelona*, 308, 38-45.
- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, E., & Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación Y Educadores*, 15(3), 497-512. doi:10.5294/edu.2012.15.3.8
- Carrasco, S., & Crocco, C. (2015). Investigación educativa con enfoque intercultural: desafíos

epistemológicos y metodológicos. Universidad de Barcelona.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Edelvives.

Casasola, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas metodológicas*, 22. doi:10.18294/pm.2022.4091

Castejón, J., Capllonch, M., González, N., & López, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. En V. López, *Evaluación formativa y compartida en educación superior* (págs. 65-91). Narcea. doi:10.15366/riee2019.12.1.011

Castellanos, M., & D'Alessandro, A. (2003). Proyectos de Investigación: Una Metodología para el Aprendizaje Significativo de la Física en Educación Media. *Revista de Pedagogía*, 24(69), 101-136.

Castillo, M. (2022). *Metodologías críticas en educación y justicia social*. Editorial Académica Española.

Castro, C., & Pardo, E. (2021). *La Educación Intercultural como Punto de Partida para la Inclusión Social en la I. E. de Gambot*. [Trabajo de grado de Maestría] Universidad de Cartagena.

Cavalié, F. (21 de enero de 2013). *Interculturalidad*. Obtenido de <https://facuconstructor.wordpress.com/2016/03/09/interculturalidad/>

Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35(4), 29-46.

Chaves, M., & Rodríguez, J. (2017). Investigar desde el sur: aportes para una ciencia social emancipadora. CLACSO.

Cheybar, E., & Amador, M. (2003). *Procesos y prácticas de la formación universitaria*. UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).

Cheybar, E., & Amador, R. (2003). Procesos y prácticas de la formación universitaria. *Pensamiento Universitario*, 93(211).

Cheme, R., Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, G., & Valls, R. (2016). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación Noveduc - Graó. 2016. *Praxis Educativa (Arg)*, 30(3), 56-61. doi:10.19137/praxiseducativa-2016-200307

- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*(35), 131-164. doi:10.4067/S0718-45652011000200005
- CNB. (19 de marzo de 2013). *Cómo se integra el currículum*. Obtenido de Currículo Nacional Base Guatemala: <https://cnbguatemala.org/index.php?curid=1321>
- CNU. (1945). *Capítulo I: Propósitos y principios (Artículos 1-2)*. Naciones Unidas.
- Cobos, M. (2014). La formación docente es clave para la calidad educativa. *Crítica*(994), 8-11.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>
- Coffey, A., & Akitson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Strategies*. Sage.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (págs. 29-64). Alianza.
- Coloma, C., & Puente, T. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244.
- Comisión Primera Constitucional - Cámara de Representantes. (2023). *Informe de ponencia para primer debate al Proyecto de Ley Estatutaria 224 De 2023 Cámara "Por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones"*. Comisión Primera Constitucional.
- Congreso de Colombia. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*. Congreso de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2023). *Por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2022- 2026 "Colombia potencia mundial de la vida*. Congreso de Colombia.
- CONPES. (2018). *Estrategia para el desarrollo integral del departamento de La Guajira y sus pueblos indígenas*. Consejo Nacional de Política Económica y Social.
- Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). *01 de enero de 1991*. Colombia.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación.
- Contreras, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación Y Educadores*, 13(3), 397-417. doi:10.5294/edu.2010.13.3.5
- Costa, A., Sánchez, M., & Martín, M. (2017). *La Práctca de la investgación cualitativa*:

ejemplificación de estudios. Ludomedia.

- Cox, C., Beca, C., Cerri, M., Meckes, L., & Ramírez, M. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina: Instituciones, prácticas y visiones*. Unesco.
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Sage.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Cruz, D., Miyar, I., García, J., & Legaña, M. (2014). La formación continua académica de docentes a través de la práctica reflexiva y del trabajo colaborativo en la Universidad APEC. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 7(13), 25-31. doi:10.29197/cpu.v7i13.120
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos Intercultures*, 11(20), 45-76.
- Cuenca, R., Montero, C., Ames, P., & Rojas, V. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo ya la construcción concertada de una política educativa*. Consejo Nacional de Educación.
- DANE. (2019). *Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Riohacha, La Guajira*. DANE.
- de Souza, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa.- 1ª.Ed.* Lugar Editorial.
- Deardorff, D. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Decreto 1345 de 2023 [con fuerza de ley]. (2023). *or medio del cual se adiciona de manera transitoria el Capítulo 8, al Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación- y se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Espe*. 15 de agosto de 2023.
- Decreto 1747 de 1995 [Ministerio de Educación Nacional]. (1995). *El cual establece los aspectos generales para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).
- Decreto 0481 de 2025. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid.
- Denise, V. (2013). *Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPEUnesco.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Díaz, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, XXIV(98), 6-25.
- Dietz, G. (1983). *Etnicidad y cultura en movimiento*. UNM.
- Dietz, G. (2009). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. *Anthropos*.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- Dietz, G. (2019). Diversidades y desigualdades en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(4).
- Díez, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Directiva Ministerial 003 de 2023 [Ministerio de Educación Nacional]. (2023). 7 diciembre de 2023.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación. 5ta Ed.* Editorial Graó.
- Enriz, N., García, M., & Hecht, A. (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas humanística*(83), 187-212. doi:10.11144/Javeriana.uh83.lpar
- Espinoza, E., Ley, N., & Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(3), 230-240.
- Esteva, G. (2010). Otra autonomía, otra democracia. En Jóvenes en resistencia alternativa (Ed.), *Pensar las autonomías alternativas de emancipación al capital y el estado* (págs. 117-140). Sísifo ediciones.
- Flynn, P., Koneru, V., Weisman, A., & Betancourt, H. (2007). Acculturation and mental health: Current findings and recommendations for future research. *Applied and Preventive*

Psychology, 12(2), 76-96. doi:10.1016/j.appsy.2007.07.016

Fraser, N. (2003). La justicia social en la era de la globalización. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 21, 5–21.

Freire, P. (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Furseth, I. (2005). Everything has a meaning. En *I want to believe in something* (págs. 157-168). Social Compass.

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 1(1), 34-52. doi:10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52

Gallart, M. (2008). *Competencias, Productividad y Crecimiento del Empleo. El caso de América Latina*. Cinterfor.

García, D. (2012). *Investigación educativa: entre la teoría y la práctica*. Editorial Morata.

García, C., Leena, A., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427).

García, J. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, 40(1), 113-132. doi:10.15517/revedu.v40i1.14649

García, J., & Mallart, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(33), 21-28.

García, N. (2002). Sistemas de trabajo con las TICS en el sistema educativo y en la formación de profesionales: las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 2(6).

García, R., García, J., & Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Catarata.

Gardner, H. (1984). *Frames of mind: Theory of multiple intelligences*. Basic Book Inc.

Ghiso, A. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Giddens, A. (2006). *Sociology (5th ed.)*. Polity Press.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. University of California Press.

Gimeno, J. (2009). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

- Giroux, HA, y Simon, RI (1988). Escolarización, cultura popular y una pedagogía de la posibilidad. *Revista de educación* , 170 (1), 9-26.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Glesne, C. (1999). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction, 2nd ed.* Longman.
- Gómez, L. (2018). *Prácticas pedagógicas y formación docente en contextos de diversidad*. Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, A. (2020). Acompañamiento pedagógico situado: una actuación fenoménica en la práctica de aula. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, 20, 207-2015.
- González-Campo, C. H., Ico-Brath, D., & Murillo-Vargas, G. (2022). Integración de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para el cumplimiento de la agenda 2030 en las universidades públicas colombianas. *Formación universitaria*, 15(2), 53-60.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas, A., & Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*(52), 12-48. doi:10.31619/caledu.n52.824
- Gorodokín, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología . *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Granja-Escobar, L., Cano-Quintero, M. C., Rodríguez Pérez, M. C., & Javier Ordóñez, E. (2024). educación y acciones afirmativas para atender la diversidad étnica en Colombia. *Revista Telos*, 26(2).
- Granda, J. (2017). *La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. [Tesis Doctoral] Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Grueso, D. I. (2000). La Justicia como equidad como una teoría moral Kantiana. *Revista UIS Humanidades*, 29(2).
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. . *Revista Dilemas Contemporáneos*(2). doi:10.46377/dilemas.v32i1.2033
- Guitert, M., & Gimenez, F. (2000). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. Universitat Oberta de Catalunya.

- Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into "Approaches to learning". *Research in Higher Education. British Educational Research Journal*, 23(1), 90-104.
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Hasselgren, B., y Beach, D. (1997). Fenomenografía: ¿un «hermano inútil» de la fenomenología? Esquema de un análisis. *Investigación y Desarrollo en Educación Superior*, 16 (2), 191-202.
- Hernández, E. (2013). Las reformas educativas y el papel del docente. *Revista Fuentes Humanísticas*, 25(46), 109-121.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. Mc Graw Hill.
- Hernández, S. (2016). Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo. *Revista Ecuador Debate*, 098, 51-64.
- Hillaraza, Y. (2012). La investigación pedagógica un aporte para a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 25-40.
- Hilliard, A. (2017). *Why Intercultural Learning Is Essential to Your Career*. Obtenido de U.S. News & World Report: <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2017-09-06/why-intercultural-learning-is-essential-to-your-career>
- Hinojosa, M. (2017). *Desarrollo profesional situado de docentes de educación básica: conocimiento didáctico del contenido de Matemáticas y Lenguaje a través de la plataforma Blackboard Learn*. [Trabajo de grado] Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2008). *Handbook of constructivist research*. Guilford.
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Husserl, E. (1986 [1913]). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. FCE.
- Imbernon, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-10.
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Imbernon, F., & Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *RED. Revista de Educación a Distancia*(56). doi:10.6018/red/56/11

- Iño, W. (2015). El aporte pedagógico del Movimiento Katarista: El horizonte histórico de una educación propia y comunitaria (1970-1980). *Revista Integra Educativa*, 8(1), 79-101.
- Kant, I. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Kiga.
- Kaufman, C. (2010). *Executive Function in Classroom: Practical Strategies for Improving Performance and Enhancing Skills for All Students*. Paul H Brookes.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. doi:10.1080/09650790903093284
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development, Volume 1)*. Harper & Row.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd ed.)*. Sage Publications}.
- Krueger, RA (2014). *Grupos focales: Una guía práctica para la investigación aplicada*. Publicaciones Sage.
- Lalangui, J., Ramón, M., & Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Pres.
- Ley 115 de 1994. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. 8 de febrero de 1994.
- Ley 115 de 1994. (1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Febrero 8 de 1994.
- Ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez (Ley N.º 070). (2010). Ley de la educación boliviana. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ley de Reforma Magisterial (Ley N.º 29944)
- Liston, D., & Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.
- Londoño, O., Maldonado, L., & Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. ICNAK.
- López, B., & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- López, L. E., & Küper, W. (2014). Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Fondo Editorial del CIESAS.
- Louzano, P., & Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de

- formación docente. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 30-53. doi:10.18676/cadernoscenpec.v4i2.287
- McLaren, P. (2012). *Pedagogía crítica y revolución*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Manabu, S. (2018). *El desafío de la escuela. Crear una comunidad para el aprendizaje. 1a. Edición*. El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Marina, J. (2018). El docente como experto en aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*(489), 58-62.
- Martins, F., Cammaroto, A. y Patella, S. (2006). Hacia la Construcción de un Modelo Proactivo de Programación de la Enseñanza en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 7 (2).
- Martínez, G., Guevara, A., & Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134.
- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541.
- Martínez, J. (1995). Guelatao: ¿Es la comunidad nuestra identidad? *Ojarasca*, 42-43.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200. doi:10.1007/BF00132516
- Marton, F., & Trigwell, K. (2000). Variatio est mater studiorum. *Higher education research & development*, 19(3), 381-395.
- Maslow, A. (1970). *Introdução à Psicologia do Ser (A. Cabral, Trad.)*. Eldorado (Originalmente publicado em 1962).
- Medina, L., Montes, L., & Silas, J. (2022). Percepción sobre el logro académico y experiencias de tutoría en el Doctorado Interinstitucional en Educación del Sistema Universitario Jesuita. *Reencuentro: La enseñanza de la investigación en los posgrados ii*(83), 7-28.
- Mendez, P. (2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Enunciación*, 21(1), 12-30. doi:10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a01
- Merellano, E., Almonacid, A., & Muñoz, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45. doi:10.1590/S1678-4634201945192146
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185-212.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2nd edition)*. Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). Decreto 804 de 1995.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Lineamientos para la implementación de la

etnoeducación en Colombia. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia)*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (20 de septiembre de 2023). “*La ley estatutaria nos invita a pensar como país cómo vamos a educar a las próximas generaciones*”: Aurora Vergara Figueroa, ministra de Educación. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/416740:La-ley-estatutaria-nos-invita-a-pensar-como-pais-como-vamos-a-educar-a-las-proximas-generaciones-Aurora-Vergara-Figueroa-ministra-de-Educacion>.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Decreto 1953 de 2014. Por el cual se establece el régimen especial para el manejo de los recursos del Sistema General de Participaciones para los pueblos indígenas. <https://www.funcionpublica.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2025). Orientaciones para el fortalecimiento de la educación propia e intercultural en el marco del SEIP. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Perú. (2014). *El acompañamiento pedagógico*. Ministerio de Educación Lima, Perú.

Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociado. *Revista MEC-EDUPAZ*, 1(3), 39-63. doi:10.22201/fpsi.20074778e.2.1.3.36436

Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & López Pastor, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 204-215.

Montenegro, I. R. M. (2020). Aproximación glotopolítica a las políticas de bilingüismo en Colombia. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 20(2), 8-19.

Morales, M. (9 de junio de 2021). *Ciclo reflexivo de Gibbs*. Obtenido de <https://mariamorales.net/2021/06/09/ciclo-reflexivo-de-gibbs/>

Mota, F. (2006). Reflexiones sobre educación. *La Docencia como Actividad Profesional*.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications.

Múnera, L. (2017). *Enfoques de enseñanza – aprendizaje de maestros formadores de educadores infantiles en universidades estatales del Caribe colombiano. 2013 – 2016*. [Trabajo de grado - Doctorado] Universidad de Cartagena.

Muñoz Pabón, M. A. (2021). Etnoeducación y educación Indígena propia en Colombia: un análisis

- de los resultados de calidad y eficiencia educativa.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53, 97-120.
- Naciones Unidas Derechos Humanos. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Naciones Unidas Derechos Humanos.
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21.
- Nuñez, Y. I. (2021). Pueblos indígenas y educación: experiencias de educación intercultural en la región del Norte Grande Argentino.
- Observatorio de Educación del Caribe Colombiano. (2017). *Educación en La Guajira: retos, equidad y desarrollo*.
- Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC. (2020). Lineamientos para la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Bogotá: ONIC.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización Internacional del Trabajo - OIT. (2014). *Pueblo indígena, Convenio de la OIT, Resolución de la OIT, Declaración de la ONU*. OIT. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales.
- Orrego, B. (2012). Formación de etnoeducadores y construcción de subjetividades en el noroeste amazónico (Vaupés). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(1), 39-53.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi:10.4067/S0717-95022017000100037
- Palella, S., & Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL.
- Papert, S. (1993). *The children s machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.
- Paronyan, H., & Cuenca, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación*, 14(3), 310-326.
- Parra, K. (2017). Aplicación del Método Fenomenológico para comprender las reacciones

- emocionales de las familias con personas que presentan necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación*, 41(91), 99-123.
- Payares, A., Herrera, M., & Lagares, M. (2015). *La estrategia de acompañamiento situado en el marco del programa todos a aprender en las instituciones educativas focalizadas del Distrito de Cartagena : comprensión y sentido 2012-2014* /. [Trabajo de grado-Maestría] Universidad Tecnológica de Bolívar.
- Pennycook, A. (2007). disinventing and reconstituting languages. in makoni. s.; pennycook, a.(eds.) disinventing and reconstituting languages. Clevedon. Multilingual matters.
- Pérez, J. (2023). *Teoría de desarrollo de Lev vygotzky*. Obtenido de <https://www.goconqr.com/mapamental/6937009/lev-semionovich-vygotsky>
- Pérez, M., & Montes, A. (2021). *Políticas de Formación de Docentes en Servicio de Educación Preescolar y Primaria en Colombia y América Latina*. #CIMIE 21.
- Perraud, M. (2001). *Piaget Hoy*. Respuestas a una controversia.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Piaget, J. (1987). *Nascimento da inteligência na criança*. Guanabara.
- Piaget, J. (1968). *Psicología de la Inteligencia*. Proteo.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (págs. 703-732). Wiley.
- Poot, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 307-314.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. SRHE and Open University Press.
- Puiggrós, A. (2005). Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática. Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino, 183-212.
- Putman, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Raven, E. (2016). Enfoque constructivista a la enseñanza de la convivencia. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 10(19), 461-469.
- Rengifo, O., Borja, R., & Rodríguez, S. (2014). *El acompañamiento en los programa todos a aprender, una relación significativa entre pares*.
- Resolución 1517 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. (2017). Ministerio de Educación Nacional.

- Richards, J., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304. doi:10.36390/telos232
- Rivas, S., & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168. doi:10.15581/004.27.153-168
- Rivera, P. (1998). Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica. *TIP: Tópicos de investigación y posgrado*, 5(4), 233-240.
- Rocha, M. (2020). *El maestro como sujeto político: una mirada a la práctica pedagógica en contextos de violencia y conflicto armado*. [Tesis] Univesidad Santo Tomás.
- Rojas Curieux, M., & Montenegro, M. (2020). Pedagogías críticas latinoamericanas: entre saberes, territorios y resistencias. CLACSO.
- Rodríguez, A., Barros, C., & Milanés, R. (2019). Profesionalización docente y formación desde un nuevo currículo en la Universidad de Guayaquil. *Universidad Y Sociedad*, 11(1), 243-248.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*(19), 67-86.
- Rodríguez, L., & Pantoja, A. (2019). La formación situada del "programa todos a aprender" en Boyacá. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 12(1), 295-317. doi:10.15332/s1657-107X.2019.0001.06
- Rodríguez, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Volumen 2*. Ediciones Abya-Yala.
- Rogers, C. (1980/1997). *El poder de la persona*. Manual Moderno.
- Román, M., Perticará, M., Selman, J., Cardemil, C., Alvarez, F., & Carrasco, A. (2010). *Efecto en el rendimiento escolar del uso y distribución de los recursos SEP*. MINEDUC.
- RSG N° 008-2016. (2016). *Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica*. Lima: Minedu.
- Ruiz, D. (2015). *Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del Colegio "Liceo Franciscano", ubicado en el Distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el Primer Semestre de 2015*.

[Tesis de Doctorado] Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

- Sáez, G., Campos, D., Suckel, M., & Rodríguez, G. (2020). Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 811-831.
- Salazar, J., & Marqués, M. (2012). Acompañamiento al Aula: Una Estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 5(1e). doi:10.15366/riee2012.5.1.001
- Salerno, P., & Villarroel Torres, N. (2022). Dossier de Lingüística Feminista: Una experiencia indisciplinada. *LLJournal*, 17.
- San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S., & Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(2), 24. doi:10.15517/aie.v21i2.46783
- Sánchez, M., & Suárez, M. (2019). Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes. *Educación Y Ciencia*(23), 69-81. doi:10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10077
- Sánchez, T., & González, H. (2016). Saber pedagógico: . *Educación y Educadores: fundamento del ejercicio docent*, 19(2), 241-253. doi:10.5294/edu.2016.19.2.4
- Schmelkes, S. (1995). La calidad educativa y la formación de docentes. *Sinéctica*(7).
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Silva, I., & Paz, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(3), 195-212. doi:10.47553/rifop.v33i3.75652
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Sage.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171. doi:10.1080/0729436970160204
- Torres, C. A. (2021). Políticas educativas y transformación social en América Latina. Siglo XXI Editores.
- Torres, C. A. (2009). La educación en América Latina en el contexto de la globalización neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 13–30.
- Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*.

Colección estudios.

- UNESCO. (1966). *La recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente*. UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*. Ediciones UNESCO. doi:10.54676/DLFD3222
- UNESCO (2020). *Agenda Educativa Indígena de América Latina: avances y desafíos para una educación intercultural de calidad*.
- Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 1(19), 136-154.
- Valdez, J. (2018). *Investigación Cualitativa. Claves teóricas y prácticas*. Ediciones del rectorado.
- Valls, M. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaj. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. doi:10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780
- Vargas, G., & Izarra, D. (2016). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico Formación Pedagógica. *Revista del CIEGC. Investigación y*, 1(2), 104-118.
- Velásquez, C., & Valencia, S. (2017). Territorio y ruralidad en Colombia. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 13-26.
- Vélaz, C., & Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas Educativas.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IIICE*(30), 103-124. doi:g/10.34096/riice.n30.149
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Vigotsky, L. (1997). *Educational Psychology (1921-1923)*. St Lucie Press.

- Vygotsky, L. (1996). O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. En L.C. Moll, *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (págs. 57-83). Artes Médicas.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctvjf9vz4
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1983). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. *Laberinto*(33), 89-97.
- Vygotsky, L. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Visor.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Antonio Machado.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Pensar. Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docente*, 60, 5-13.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 1-9.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Sage Publications.
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Zapata, A. & Guerrero, G. (2022). Maestros indígenas y educación propia: subjetividades, prácticas y luchas. *Revista Educación y Ciudad*, (42), 45–60.
- Zavaleta, R. (1984). *Las masas en noviembre*. Editorial Juventud.
- Zemelman, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.
- Zhindy, M. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista Sawi*, 1(01).

Anexos

Anexo A. Entrevista a tutores

Presentación personal: Háblanos sobre tu formación, experiencia y años de experiencia en el Programa Todos a Aprender.

1. ¿Qué entiendes por acompañamiento situado y cuál es su sentido y significado para los procesos formativos en el establecimiento educativo que acompañas con el Programa Todos a Aprender?
2. ¿En qué consiste la formación docente en el marco del Programa Todos a Aprender? ¿Qué tipo de formación reciben los tutores y los etnoeducadores?
¿Consideras que es pertinente para las comunidades indígenas desde los ámbitos educativo, comunitario, social, cultural y político?
3. ¿En qué lugares/escenarios se desarrolla el acompañamiento situado entre el tutor y el etnoeducador?
4. ¿Se han creado espacios colaborativos para lograr aprendizaje conjunto entre etnoeducadores de varias sedes -ruralidad dispersa- de la escuela? ¿De qué tipo y características? (con consejo directivo escolar, consejo académico, consejo comunitario, etc).
5. ¿Los etnoeducadores lograr aprender cosas nuevas por iniciativa propia? ¿Se le estimula y promueve por el tutor su libertad para explorar e innovar con ideas nuevas y propias?
6. ¿Qué exigencias tiene el PTA a los etnoeducadores que reciben acompañamiento situado?
7. ¿Qué exigencias tiene la comunidad para el etnoeducador? (respecto al trabajo educativo y comunitario con los estudiantes y su comunidad)
8. ¿Se auto-reconoce el etnoeducador como indígena? ¿Conoce los derechos desde la libre autodeterminación de los pueblos indígenas?
9. ¿Cuáles son las características que debe tener un etnoeducador que ha interiorizado el objetivo del Programa Todos a Aprender en el marco de la ruta de formación y

acompañamiento situado?

10. ¿Cuáles son las características que debe tener un etnoeducador que ha logrado superar y mejorar el objetivo del Programa Todos a Aprender en el marco de la ruta de formación y acompañamiento situado?
11. ¿Cuáles son las características que debe tener un tutor que ha logrado superar y mejorar el objetivo del Programa Todos a Aprender en el marco de la ruta de formación y acompañamiento situado?
12. ¿Qué habilidades debe tener el etnoeducador para lograr el desarrollo de un buen proceso formativo con los estudiantes que acompaña?
13. ¿Qué fortalezas y oportunidades de mejora se evidencian al hablar del acompañamiento situado que realizan los tutores a los etnoeducadores?
14. ¿Qué tipo de **andamiajes** debe hacer (estrategias, proyectos, acciones) un etnoeducador para decir que realiza un proceso de formación con los estudiantes con base en la propuesta de mejora de la calidad educativa para Colombia?
15. ¿Cómo se identifica a un etnoeducador del PTA que se destaca educativo en el centro etnoeducativo? ¿Cuáles son las características que hacen destacar a un etnoeducador para acompañar procesos formativos con estudiantes indígenas? Especialmente desde las características de los pueblos indígenas, sus cosmovisiones, la autonomía, la lengua.
16. ¿Qué características debe tener el tutor que acompaña procesos formativos con etnoeducadores destacados que permitan el trabajo con comunidades indígenas? ¿Cómo se debería abordar ese acompañamiento diferenciado y contextualizado a etnoeducadores? ¿Se privilegia en el acompañamiento el trabajo desde la educación propia, intercultural y bilingüe? ¿Cómo se evidencia ello?
17. ¿Cómo es el proceso del acompañamiento situado (en las fases de planeación-ejecución/observación y retroalimentación) que realiza el tutor al docente focalizado? ¿Corresponde estrictamente a lo exigido por el PTA o lo has modificado o mejorado y de qué manera el proceso y con qué aprendizajes?
18. ¿Cómo se desarrolla el trabajo con las comunidades de aprendizaje? ¿Quién las lidera? ¿Son CDA autónomas? ¿Qué tipo de acciones se realizan en la CDA?
19. ¿Consideras que las comunidades de aprendizaje de los establecimientos educativos

que has podido acompañar en La Guajira contribuyen a la reflexión, autonomía y mejora de la práctica pedagógica de los docentes acompañados y de qué manera?

20. ¿Cómo te sientes (tutor) - qué tipo de emociones (satisfacción, frustración, optimismo, pesimismo, alegría, tristeza, motivación, abrumado, saturado, libre...) te surgen- al realizar el acompañamiento situado a los etnoeducadores?
21. ¿Cómo percibes que se siente -qué tipo de emociones- el docente al ser acompañado? ¿Qué emociones manifiesta el docente?
22. ¿Qué tipo de interacciones -relaciones de empatía, simpatía, confianza, tensiones, conflictos, acuerdos- se perciben entre el tutor y el docente en el marco del acompañamiento situado? ¿Qué hace que esas interacciones convoquen a la práctica reflexiva de los maestros?
23. ¿Se identifican procesos de autonomía y de qué manera en los maestros acompañados? ¿Cómo se percibe la autonomía escolar y comunitaria en el ejercicio docente de los maestros acompañados?
24. ¿Qué transformaciones en la Zona de Desarrollo Próxima (como formativas/pedagógicas/didácticas, relación socioemocional con los niños, sociales/comunitarias, culturales, etc.) se pueden identificar en el ejercicio docente de un etnoeducador que está recibiendo acompañamiento situado y formación docente en su establecimiento educativo y con la CDA?
25. ¿Qué se debe mejorar en el Programa Todos a Aprender para que la ruta de formación y acompañamiento sea más pertinente y contextualizada (desde el contexto social, económico, cultural, político, educativo, comunitario, étnico y ambiental)?
26. (¿Cómo puede contribuir el PTA al nuevo Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026 denominado *Colombia, potencia de la vida*? ¿Qué hacer para que se privilegie el trabajo diferenciado, comunitario, cultural y enfocado en el territorio?)

Anexo B. Entrevista a etnoeducadores

Presentación personal: Háblanos sobre tu formación, experiencia y años de experiencia en el Programa Todos a Aprender.

1. ¿Cómo vives el acompañamiento situado recibido por parte del tutor y cuál es su significado para los procesos formativos en el establecimiento educativo en el que trabajas con estudiantes indígenas?
2. ¿En qué consiste la formación docente en el marco del Programa Todos a Aprender? ¿Qué tipo de formación recibes? ¿Consideras que es pertinente para tu comunidad indígena desde los ámbitos educativo, comunitario, social, cultural y político?
3. ¿En qué lugares/escenarios se desarrolla el acompañamiento situado entre el tutor y el etnoeducador?
4. ¿Se han creado espacios colaborativos para lograr aprendizaje conjunto entre maestros tutores y etnoeducadores?
5. ¿Cómo etnoeducador logras aprender cosas nuevas por iniciativa propia?
6. ¿Qué exigencias tiene el PTA para ti como etnoeducadores que recibe acompañamiento situado?
7. ¿Qué exigencias tiene la comunidad para ti como etnoeducador? (respecto al trabajo educativo y comunitario con los estudiantes y su comunidad)
8. ¿Te autorreconoces etnoeducador y cómo indígena? ¿Conoces los derechos desde la libre autodeterminación de los pueblos indígenas?
9. ¿Cuáles son las características que debes tener como etnoeducador que ha interiorizado el objetivo del Programa Todos a aprender en el marco de la ruta de formación y acompañamiento situado?
10. ¿Qué habilidades debes tener el etnoeducador para lograr el desarrollo de un buen proceso formativo con los estudiantes que acompaña?
11. ¿Qué fortalezas y oportunidades de mejora se evidencian al hablar del acompañamiento situado que realizan los tutores a los docentes etnoeducadores?

12. ¿Qué tipo de andamiajes debes tener (estrategias, proyectos, acciones) como docente para decir que realizas un proceso de formación con los estudiantes con base en la propuesta de mejora de la calidad educativa para Colombia?

13. ¿Cómo te identificas como un etnoeducador del PTA que cumple su rol educativo en el centro etnoeducativo? ¿Cuáles son las características que debes tener como etnoeducador para acompañar procesos formativos con estudiantes indígenas? Especialmente desde las características de los pueblos indígenas, sus cosmovisiones, la autonomía, la lengua.

14. ¿Los tutores que acompañan procesos formativos con maestros indígenas/etnoeducadores deben tener características especiales que permitan el trabajo con maestros como tú y con las comunidades indígenas? ¿Cómo se debería abordar ese acompañamiento diferenciado a estudiantes indígenas? ¿Se privilegia en las aulas indígenas el trabajo desde la educación propia, intercultural y bilingüe? ¿Cómo se evidencia ello?

15. ¿Cómo te sientes al recibir el acompañamiento situado como docentes etnoeducador focalizado?

16. ¿Cómo te sientes al ser acompañado? ¿Qué emociones manifiestas en el acompañamiento?

17. ¿Cómo es el proceso del acompañamiento situado (en las fases de planeación-ejecución/observación y retroalimentación) que realiza el tutor contigo como docente focalizado?

18. ¿Cómo desarrollas el trabajo con las comunidades de aprendizaje? ¿Quién las lidera? ¿Son CDA autónomas? ¿Qué tipo de acciones se realizan en la CDA?

19. ¿Consideras que las comunidades de aprendizaje de los establecimientos educativos en las que has podido participar contribuyen a la reflexión, autonomía y mejora de tu práctica pedagógica y de los docentes de tu comunidad y de qué manera?

20. ¿Qué tipo de interacciones se perciben entre tu y el tutor, en el marco del acompañamiento situado? ¿Qué hace que esas interacciones convoquen a la práctica

reflexiva tuya y de los otros maestros?

21. ¿Identificas procesos de autonomía y de qué manera en ti y en los maestros de tu comunidad? ¿Cómo se percibe la autonomía escolar y comunitaria en el ejercicio docente siendo acompañado por el tutor?

22. ¿Qué transformaciones en la Zona de Desarrollo Próxima (como formativas/pedagógicas/didácticas, relación socioemocional con los niños, sociales/comunitarias, culturales, etc.) puedes identificar en el ejercicio docente como etnoeducador que está recibiendo acompañamiento situado y formación docente en el establecimiento educativo y con la CDA?

23. ¿Qué se debe mejorar en el Programa Todos a Aprender para que la ruta de formación y acompañamiento sea más pertinente y contextualizada (desde el contexto social, económico, cultural, político, educativo, comunitario, étnico y ambiental)?

24. ¿Cómo puede contribuir el PTA al nuevo Plan nacional de desarrollo 2023-2026 denominado Colombia, potencia mundial de la vida? ¿Qué hacer para que se privilegie el trabajo diferenciado, comunitario, cultural y enfocado en el territorio?

Anexo C. Consentimiento informado



**SISTEMA UNIVERSITARIO JESUITA.
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
(ITESO).
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN.
CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.**

Yo

_____ ,
acepto de manera voluntaria colaborar como interlocutor-participante en el proyecto de investigación denominado:

“Acompañamiento situado: incidencia en la mejora contextualizada del ejercicio docente de etnoeducadores en formación”.

Ello después de haber conocido los fines del estudio como parte de la investigación doctoral realizado por *Ingrid Paola Calderón Ramos* y con pleno conocimiento de que:

- Puedo negar la participación en el estudio si lo considero conveniente a mis intereses.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación.

Estoy de acuerdo con participar en el proyecto
SÍ NO

Estoy de acuerdo en que la entrevista sea grabada en audio SÍ
NO

Estoy de acuerdo en ser identificada (o) en los resultados de la investigación de la siguiente manera:

Nombre completo SÍ NO

Seudónimo SÍ NO

Completa confidencialidad SÍ NO

Lugar y Fecha:

Nombre y firma: