



Fundamentos para la evaluación de las prácticas etnoeducativas afrodescendientes

María Teresa Álvarez Aterhortúa

La presente ponencia tiene como objetivo principal analizar la evaluación en las prácticas etnoeducativas afrodescendientes de docentes y estudiantes, con el propósito de reflexionar desde perspectivas alternas a las tradicionales formas de concebirlas. Para tal fin, en primer lugar, se hará una conceptualización de la etnoeducación y de la evaluación, y posteriormente, se dilucidarán algunas problemáticas dentro del enfoque con estrategias de solución. Para su desarrollo, se empleó una metodología cualitativa con técnicas etnográficas como la entrevista y la observación participante, y la fundamentación teórica de algunos autores importantes. Se espera que la presente investigación contribuya a repensar los procesos etnoeducativos en pos de la real cristalización de sus criterios primigenios que se resumen en el fortalecimiento de la identidad de quienes aprenden.

I. LA ETNOEDUCACIÓN

El sistema educativo colombiano se gestó con bases eurocéntricas, el cual marginaba el conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Es decir, desde la colonia, por medio de la educación, se trató de borrar el pasado de las comunidades étnicas, imponiendo el rótulo del mestizaje y los dogmas del catolicismo recalcitrante de la época, para homogeneizar al ser colombiano sobreponiendo la cultura europea, especialmente la francesa y la inglesa como modelos (Pérez, 2018). Con esto se buscó la negación de las culturas étnicas y la creación de un ciudadano "civilizado" de conformidad con los parámetros de una élite letrada. En otras palabras, la educación colombiana se ha constituido históricamente con base de la construcción de la nación a partir de la idea de una comunidad imaginada (Anderson, 1993).

Este escenario ha sido la constante en la historia de Colombia, con sus diferentes matices en cada etapa, hasta que a mediados del S. XX, se presenciaria el desencadenamiento de un movimiento social indígena, que luchaba por la visibilización de su cultura en el sistema



educativo, dos décadas después, se les sumarían los grupos afrodescendientes, haciendo evidente que Colombia es una sociedad multicultural caracterizada por la diversidad social, religiosa y lingüística, esto se tradujo en alternativas educativas desarrolladas por las mismas comunidades indígenas y afrocolombianas que fueron conocidas como educación propia (Castillo Guzmán, 2008).

De lo anterior, surgen políticas educativas para el reconocimiento de la identidad étnica y cultural. Estas se expresaron en la constitución de 1991 (Congreso de la república de Colombia, 1991) y la posterior Ley General de Educación que facilitarían los procesos Etnoeducativos (Congreso de la república de Colombia, 1994). Es decir, por primera vez, se reconoce que son las comunidades étnicas, las que pueden identificar los saberes y valores culturales que han de ser transmitidos a las nuevas generaciones, así como también los saberes y valores foráneos que han de ser integrados a su cultura a fin de contribuir a la interculturalidad. Lo anterior, se refuerza con el Decreto 804 de 1995, con el cual se aclararon las dudas y se definió con mayor precisión, todos los aspectos relacionados con el servicio educativo para grupos étnicos (Ministerio de educación de Colombia , 1995).

En este sentido, entra en el escenario público, un tipo de educación diferenciada conocida como etnoeducación. Su concepción tiene sus antecedentes en el etnodesarrollo, surgido de los aportes de Guillermo Bonfil Batalla en la década de los 80, quien plantea el concepto en términos del: "ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones" (Bonfil Batalla, Ibarra, & Varese, 1982, pág. 132). Por su parte, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, en su capítulo 4), definió una orientación inicial para la Etnoeducación entendida como: "un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico" (p.14). Es decir, un proceso etnoeducativo, es aquel a través del cual, los miembros de un grupo étnico, internalizan, reafirman y construyen conocimientos y valores, y, desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan



desempeñarse adecuadamente en su medio, y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos. Sus criterios se diseñan en conjunto con el resto de la comunidad en especial con aquellas personas que son parte de esos saberes ancestrales (Izquierdo, 2017).

II. LA EVALUACIÓN

Evaluar es un proceso inherente a la acción de educar. Se trata de una premisa que, aunque bastante obvia, dista de ser trivial, por cuanto guarda un gran sentido de complejidad, como se espera demostrar en este apartado. A nivel histórico en las instituciones educativas, se ha mirado y aplicado la evaluación como un dispositivo de control de resultados, que ha desempeñado funciones coercitivas y de calificación, que terminan en clasificación, discriminación o segregación. Evaluar en este sentido, consiste en la aplicación de instrumentos acabados, que se construyen para momentos finales de ciclos educativos y son independientes de los contextos en los que se generan los procesos y las prácticas académicas. Este tipo de evaluación se llama: Evaluación Sumativa. Sus consecuencias, han sido más negativas que positivas, porque en la práctica, se ve afectada la autonomía del docente y el interés del estudiante. Es factible que el docente, deje de lado su propio conocimiento "experiencial acumulado y experto", para actuar y tomar decisiones, y el estudiante, se desmotive por cuanto son instrucciones apartadas de su contexto e interés (Álvarez Mendez, 2001).

Otra manera de entender y aplicar la evaluación, es la de carácter formativa. Para el autor Juan Manuel Álvarez, se trata del tipo de evaluación que está al servicio de quien aprende, y al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán beneficiados directos de la acción pedagógica, pues, a través de esta, se detectan las debilidades y en consecuencia se proponen fórmulas de mejora o retroalimentación para alcanzar fortalezas, y de esta manera, puede considerársela como una reflexión que además implica participación (2001). Por tanto, se hace menester pensar la evaluación como un elemento que permita mejorar las prácticas educativas al interior de sus planteles. Al respecto, se hace importante reconocer que evaluar y enseñar son dos procesos complementarios de la formación, por cuanto, cuando se opta por una forma de enseñar, se asume, aún de manera implícita, una forma de evaluar y



cuando se toma una forma de evaluar, se asume una manera de enseñar (Álvarez & Senior, 2016).

¿Qué está sucediendo en las instituciones educativas con la evaluación? La educación en Colombia se desarrolla a través de un currículo legalizado que se divide en tres momentos de aplicación: la planeación, la ejecución y la evaluación. El primero hace parte de las mallas curriculares instituidas desde el Ministerio de educación nacional, el segundo tiene que ver con las prácticas educativas que necesariamente deben estar sintonizadas con el anterior, aunque se enriquecen con las experiencias de docentes y estudiantes en el aula y, por último, se encuentran las pruebas objetivas estandarizadas, denominadas, pruebas Saber, también diseñadas e instituidas desde el Ministerio de educación nacional (MEN). Obviamente que este último momento, debe estar en total sintonía con el primero, puesto que, de allí, emanan los criterios de evaluación.

En 1998, se expidieron los lineamientos curriculares en los cuales se incorporó el concepto de competencia, este concibe el conocimiento desde su utilidad en contexto. Su valor radica en el uso que se pueda hacer del conocimiento en situaciones concretas, que a su vez hacen al sujeto más competente (Moreno, 2010). Entre 2002 y 2006, se dio la publicación de los Estándares Básicos de Competencias "que constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven deberían saber y saber hacer en relación con la ciudadanía" (Ministerio de educación nacional, 2006, pág. 4) y recientemente, en 2016 de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), (Ministerio de educación nacional, 2017), configurando así, el conjunto de orientaciones desde lo curricular, que guían la implementación del enfoque de competencias, siendo cada vez más específicos frente a lo que se espera que ocurra en el aula. Estos lineamientos emitidos por el MEN, pretenden estandarizar los procesos educativos a través de la universalización de los conocimientos, en donde se pone de manifiesto, el proceso en que las macroeconomías imponen sus reglas a las políticas estatales, esta a su vez a las escuelas, las escuelas a los docentes y los docentes a los estudiantes, creando una cadena donde finalmente el producto para la sociedad es un ser ciudadano que se convierte en un objeto configurable, reducible a unos indicadores observables y además evaluables como metas de aprendizaje (Niño Rodríguez, 2017); (Zuluaga, Alberto, & Martínez, 2011). Tomando como referente a la autora Yenny Niño, todo evidencia "que la educación y el desarrollo del capital humano sólo posibilitan



la realización del homo economicus, quien toma sus decisiones basado en criterios racionales" (2017, pág. 24).

Desde estos criterios de los que habla la autora, se han generado una serie de políticas de calidad, de las cuales, una de las más recientes son las de evaluación: del aprendizaje del alumno, del desempeño docente y de las instituciones. Teniendo en cuenta este contexto, estas prácticas de evaluación para la gestión de la calidad de las instituciones educativas, se basan más en una perspectiva de las ciencias administrativas con claros enfoques gerenciales, que de las ciencias de la educación (Díaz Barriga, 2017). El meollo del asunto, es su metodología poco congruente con los procesos de formación humana, por cuanto esta solo se reconoce a través del establecimiento de indicadores cuantitativos que no reflejan los complejos procesos intrínsecos de la tarea educativa. Algunos ejemplos de estos son: los criterios de evaluación del desempeño docente (Ministerio de educación nacional, 2008) y las pruebas objetivas (Ministerio de educación , 2021); (Ministero de educación, 2022). Esto se traduce en que, ser un alumno y ser un profesor de calidad significa obtener altos puntajes en estos instrumentos estandarizados y predeterminados.

III. LA EVALUACIÓN DESDE LA ETNOEDUCACIÓN

Dentro de la estructura anteriormente explicada, se pretende acomodar la etnoeducación a los procesos educativos mayoritarios que dictamina el MEN para dar crédito a nivel administrativo de su existencia, sin tener realmente el protagonismo que necesita en su desarrollo dentro de las comunidades y mucho menos, el impacto cultural que se espera. Al respecto, la autora Jenny Niño, aduce que esta se convirtió más en un proceso que se adaptó a las políticas educativas nacionales generales, que en una respuesta a las demandas de autonomía y pervivencia cultural. Se logra entonces, un reconocimiento discursivo que no encuentra un soporte real y que se posiciona más como un mecanismo de integración de la diversidad cultural a una "sociedad nacional". Vale la pena aclarar, que esta integración se da en detrimento de los grupos étnicos que nuevamente se ven "absorbidos" por la cultura hegemónica: "En



consecuencia, las garantías a la mayoría y la prevalencia del proyecto social de la cultura hegemónica, desplazan los proyectos que abogan por garantizar los derechos de algunas minorías" (2017, pág. 25).

Respecto a estas afirmaciones, en entrevista con algunos docentes de diferentes escuelas etnoeducativas de la ciudad de Cartagena, en su mayoría rurales, manifiestan que sus instituciones deben seguir criterios establecidos por el MEN, los cuáles dependen de temas alejados de su realidad y a la hora de evaluar, las exigencias administrativas priorizan resultados desde las pruebas externas, lo cual les coacciona a continuar desarrollando una clase bajo parámetros instituidos:

"Considero que la prioridad debería radicar en el impacto en los procesos socioculturales ya que, en estos reside la pervivencia del acervo identitario de una comunidad y más aún si es reconocida como étnica, raizal o palenquera, sin embargo, en la institución educativa priorizan las pruebas externas" (Cassiani, 2022)

"Deberían darle importancia a los procesos culturales en la escuela, pero en realidad su contribución al fortalecimiento de las prácticas etnoeducativas es escaso ya que no genera cambios significativos que coadyuven a este proceso" (Simanca, 2022).

"En las instituciones etnoeducativas que conozco y en la cual hago parte, manejan una metodología igual al sistema de evaluación de colegios mayoritarios, no existe tal discriminación en la forma de evaluar, no he visto tal transición para este proceso" (González, 2022).

"Aunque la institución tiene un enfoque etnoeducativo es importante aclarar que apenas se está empezando el proceso de resemantización del PEI, y la transversalización del componente etno educativo en el currículo, por tanto la prioridad son las disposiciones curriculares nacionales" (Caraballo, 2022).

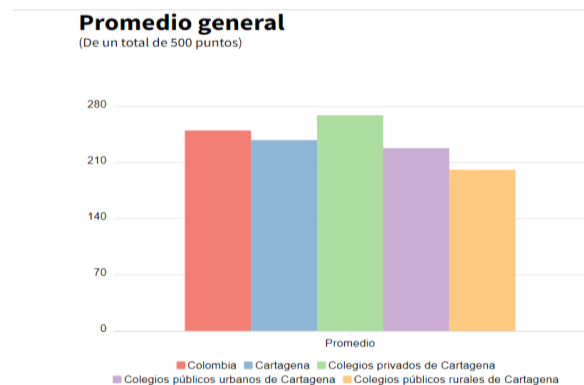
"La institución evalúa todos sus procesos a partir de los requerimientos del MEN y no se le da relevancia a procesos de etnoeducativos" (Cuentas, 2022).



Lo anterior evidencia, cómo la etnoeducación aunque haya tenido avances en materia jurídica y de cierta manera práctica en algunas instituciones, no es un tema que tenga cabida ni en los planes curriculares nacionales, ni mucho menos en los evaluativos expedidos por el MEN. “Se observa entonces, un dispositivo gubernamental para tramitar la diferencia, más que una política que auspicie maneras alternativas y válidas de desarrollar proyectos políticos y culturales a través de la educación” (Niño Rodríguez, 2017, pág. 21).

Los resultados de las pruebas Saber, que se han convertido en un medidor de calidad de las instituciones del país y, por ende, en una forma de jerarquizar las instituciones por niveles de mejor a peor desempeño, han demostrado históricamente cómo este tipo de escuelas que pertenecen al sector rural y muchas de ellas al enfoque etnoeducativo, se encuentran en las escalas más bajas (ver gráfica No. 1), esto es un indicador, de que hace falta repensar los procesos académicos y evaluativos dentro de estas instituciones.

Gráfica No 1. Promedio general de las pruebas saber 11



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

Otro ejemplo fehaciente de lo anteriormente afirmado, es la evaluación del desempeño docente, la cual, inicialmente, se generaba a partir de un examen por competencias para todos, incluyendo los etnoeducativos, en la cual se puede observar con las estadísticas históricas, que los resultados positivos no superaban el 19%, lo que ha sido interpretado desde el sindicato FECODE y el mismo gremio de docentes, como un dispositivo que tiene un carácter fiscalista y punitivo porque amenaza con la desvinculación laboral: “la expedición del decreto ley 1278 de 2002, ha ocasionado el rechazo generalizado de los maestros, quienes lo consideran una



reforma laboral regresiva en contra de la educación pública, y en contra de sus derechos laborales, salariales y prestacionales, en relación con las condiciones que rigen a los docentes del anterior estatuto o decreto ley 2277/79" (Caraballo & Pájaro, 2017, pág. 29). La reflexión que surge entonces es que, si se observan irrisorios resultados en una población de docentes de escuelas mayoritarias, ¿qué se deja para las minorías que deberían tener unos criterios específicos a la hora de ser evaluados, en el entendido que así son sus criterios y por ende deben ser sus prácticas?

Ante una lluvia de protestas por el descontento de un amplio grupo de maestros frente a esta prueba, en el año 2015 surge otra forma de evaluar al docente: La Evaluación con carácter diagnóstica formativa (ECDF), que pretendía evaluar la práctica. En común acuerdo entre Fecode y el MEN, ambos estamentos presididos por Luis Grubert y la ministra de Educación de entonces, Gina Parody, establecieron esta nueva modalidad consistente en presentar un vídeo de una clase de 50 minutos máximo. Al modo de entender de los autores (Caraballo & Pájaro, 2017), esta nueva manera de evaluar traía bondades que inclusive en teoría podrían beneficiar los procesos etnoeducativos excluidos en las pruebas anteriores, tales como: los componentes que priorizan en el contexto social, cultural e institucional, los propósitos pedagógicos y disciplinares, y las relaciones docentes - estudiantes, entre otros. No obstante, pese a estos avances, el malestar de la mayoría de docentes continúa ya que aseguran que un video que bien podría ser un montaje, no evidencia el proceso o las dinámicas reales que se presentan en un aula de clases, ignorando experiencias exitosas y proyectos importantes que se dan en las instituciones. El malestar se deja ver en la siguiente nota extraída de un diario independiente y reconocido:

Extrae a los docentes de su escenario pedagógico natural y los convierte en actores famélicos y precarios; quedándose corta en determinar el asunto de la calidad y de la innovación. El vídeo no es más que una farsa, un espectáculo banal cuyo fin —pareciera— es propiciar una renta al Icfes y a ciertas universidades que participan en ese proceso y recaudan cierta cuantía monetaria importante (Cabrales, 2019).



Si se tiene en cuenta las reflexiones anteriores, se percibe entonces que ninguna de las dos modalidades de evaluación del desempeño docente, son apropiadas para valorar los procesos etnoeducativos. En la primera porque son preguntas objetivas para un tipo de educación mayoritaria y en la segunda porque en un video se ignoran procesos culturales y comunitarios que fortalecen la identidad cultural y que le dan sentido a la etnoeducación.

Reflexión final. ¿Cómo debería ser la evaluación en las instituciones etnoeducativas?

Son muchas las razones por las cuales los procesos evaluativos dentro de las instituciones etnoeducativas merecen ser repensados y reestructurados. La (Unicef, s.f.) expide una lista, dentro de las cuáles se destacan: la falta de prioridad en la política educativa y el hecho de no contar con un presupuesto de desarrollo suficiente. Si se logra solucionar este asunto como raíz del problema, la respuesta a la pregunta, se resuelve de manera clara y contundente en los términos dados por las mismas comunidades: "la educación debe tener como propósito fundamental fortalecer nuestra identidad en contextos interculturales" (Aristizabal, 2002). Desde este criterio fundamental, se concluye que el trabajo del docente en las poblaciones étnicas, no está circunscrito meramente a una institución escolar y al cumplimiento de unas tareas puntuales, sino que es un proceso de construcción en el que la comunidad participa con el maestro en actividades que incluyen tanto la definición del sentido de la educación a través de la construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) o Proyectos Educativos Institucionales (PEI), como en la participación en los asuntos administrativos, en los procesos investigativos de su propia cultura y, en general, en la marcha cotidiana de la escuela. La gestión altamente participativa de la comunidad, de las autoridades tradicionales y de las organizaciones ancestrales en la educación es una de las características que define y distingue la etnoeducación de las propuestas educativas mayoritarias, por tanto, se hace importante comprender que debe ser este, el sentido de los procesos evaluativos y no pruebas externas sin ninguna contextualización y mucho menos videos de minutos.



De este modo, la propuesta no es eliminar la evaluación educativa, sino profundizar en el sentido pedagógico de la misma, apoyándose en las ciencias de la educación, reivindicando el carácter formativo de la evaluación en las actividades de mejora del sistema (Díaz Barriga, 2017) y finalmente, potenciando en particular los criterios de la etnoeducación. A saber, estas dimensiones son: Territorialidad, Autonomía, Lengua y Pensamiento y Sentido Comunitario (Comunitariedad). Sobre estas dimensiones se sustentan los Planes o Proyectos de Vida y los Proyectos Educativos y, en consecuencia, deben ser los referentes fundamentales de cualquier proceso de evaluación de la educación étnica. (Mosquera, 1991); (Congreso de la república de Colombia, 1994); (Ministerio de educación de Colombia , 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Moratta.
- Álvarez, M. T., & Senior, R. (2016). La evaluación docente auténtica en los programas tecnológicos. Universidad de Aalborg. *Sociedad y discurso*. No 30., 136 - 159.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de cultura económica.
- Aristizabal, S. (2002). *Fundamentos para la evaluación de la educación en territorios indígenas*. Obtenido de Educrea: <https://educrea.cl/fundamentos-para-la-evaluacion-de-la-educacion-en-territorios-indigenas-2/>
- Bonfil Batalla, G., Ibarra, M., & Varese, S. y. (1982). *América Latina. Etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica: Flacso.
- Cabrera, D. (7 de Junio de 2019). Las fallas del examen de ascenso docente. *Las dos orillas*.
- Caraballo, E., & Pájaro, R. (2017). *Análisis comparativo entre la evaluación de competencias y la evaluación con carácter diagnóstico formativa del magisterio nacional. Decreto 1278/2002*. Cartagena: Universidad de San Buenaventura, Cartagena. Maestría en ciencias de la educación.
- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 52, 15-26.
- Congreso de la república de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá .
- Congreso de la república de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley general de educación*. Bogotá: Congreso de la república.
- Díaz Barriga, Á. (2017). *De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad*. México: iisue-unam.
- Ministerio de educación de Colombia . (1995). *Decreto 804 1995*. Bogotá.
- Ministerio de educación nacional. (2006). *Estándares de competencia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.



- Ministerio de educación nacional. (2008). *Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes. Guía metodológica*. Bogotá: Ministerio de educación nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-157083_recurso_6.unknown
- Ministerio de educación nacional. (2017). *DBA. Derechos básicos de aprendizajes*. Bogotá: Ruta maestra. Santillana.
- Ministerio de educación nacional. (2022). *Concepto de competencias*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79364.html>
- Ministerio de educación. (2022). *Icfes. Mejor saber*. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/web/guest/inicio>
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 15. No. 44.
- Mosquera, J. D. (1991). *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar*. Bogotá: Siglo XX.
- Niño Rodríguez, J. P. (2017). *Política etnoeducativa y enfoque de competencias: la paradoja del reconocimiento en el marco liberal y capitalista. Trabajo para optar el título de magister*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de ciencias políticas y relaciones internacionales. Maestría en estudios políticos.
- Pérez, A. (2018). *La inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la institución educativa técnica agropecuaria Benkos Biohó*. Cartagena: Tesis de maestría SUE Caribe.
- Unicef. (s.f.). *Unicef.org*. Obtenido de https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2020-04/Brief_Etnoeducacion.pdf
- Zuluaga, O. L., Alberto, E., & Martínez, A. e. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.