



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL
MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Ética, Educación, Cultura y Sociedad

**MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO SUSTENTADO EN UNA DIDÁCTICA
PARTICIPATIVA Y TRANSFORMADORA PARA LA RESIGNIFICACIÓN
DE LA IDENTIDAD CULTURAL**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctora en
Educación

Autora: Nancy Mosquera Dueñas

Tutor: Dr. Rafael Aguilar

Maracaibo, octubre de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulada: *“MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO SUSTENTADO EN UNA DIDÁCTICA PARTICIPATIVA Y TRANSFORMADORA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL”*, presentado por la Magíster. Mosquera Dueñas Nancy Maria, titular de la C.C 66832580 integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado

Dra. Shirley Rangel O.
C.I. N° 9.099.379
Jurado



Dra. Rosmary Zabala
C.I. N° 18.871.413
Jurado

Dra. Zaida Ugueto
C.I. N° 4.361833
Jurado

Dra. Belkis Álvarez Calderón
C.I. N° 6.292.272
Jurado

Dr. Rafael Aguilar
C.I. N° 3.935.682
Tutor

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación, en primer lugar, a Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y la fuente de sabiduría que me permitió culminar esta importante etapa de mi vida académica.

A mi amado esposo, Carlos Mario Monsalve Mena, por su amor, comprensión, paciencia y apoyo incondicional durante este camino. Gracias por creer en mí, por sostenerme en los momentos de mayor dificultad y por celebrar conmigo cada logro alcanzado.

A mis queridos hijos, Jesús David Monsalve Mosquera y Mahilin Monsalve Mosquera, quienes constituyen la mayor inspiración de mi vida. Su amor, alegría y confianza han sido el impulso permanente para perseverar y demostrarles que con esfuerzo, disciplina y fe es posible alcanzar los sueños.

En memoria de mi amada madre, Nancy del Carmen Dueñas de Mosquera, cuyo ejemplo de fortaleza, sacrificio, amor y valores continúa iluminando mi camino. Aunque su presencia física ya no me acompaña, su legado vive en cada uno de mis pasos y en cada meta alcanzada.

Asimismo, dedico esta tesis a mis hermanos, en especial a Jesús Antonio Mosquera Dueñas, por su apoyo constante, y a María de Jesús Marmolejo Dueñas, quien fue para mí como una segunda madre. Su cariño, sus consejos y el inmenso amor que siempre me brindó permanecen vivos en mi corazón. A ella y a mi madre las extraño profundamente y sé que, desde la eternidad, continúan siendo mi inspiración y el motor que me impulsó a no desfallecer hasta culminar este sueño.

Finalmente, dedico este trabajo a todas las estudiantes y a la comunidad educativa en general, comprometidas con la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural. Deseo que esta investigación contribuya al reconocimiento, la valoración y la resignificación de nuestras raíces culturales, promoviendo una educación transformadora que fortalezca el sentido de pertenencia de las nuevas generaciones.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más sincero agradecimiento a Dios por concederme la vida, la salud, la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar satisfactoriamente este proceso de formación doctoral.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por brindarme una formación académica de excelencia y los espacios necesarios para el desarrollo de esta investigación, fortaleciendo mi crecimiento profesional, científico y humano.

Mi más profundo reconocimiento a mi tutor, Dr. Rafael Aguilar, por su valiosa orientación, permanente acompañamiento, rigurosidad académica y acertadas observaciones durante el desarrollo de esta tesis. Su compromiso, experiencia y calidad humana fueron fundamentales para la consolidación de este trabajo de investigación.

A los docentes del Programa Doctoral de la UPEL, quienes, con sus conocimientos, calidad humana, exigencia académica y vocación de servicio, contribuyeron significativamente a mi formación como investigadora y profesional de la educación.

CONTENIDO

	pp.
ACTA DE APROBACIÓN.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
CONTENIDO.....	v
LISTA DE CUADROS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xi
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. LA REALIDAD.....	3
Aproximación a la Realidad.....	3
Interrogantes de la Investigación.....	8
Propósitos de la Investigación.....	9
Propósito General.....	9
Propósitos Específicos.....	9
Justificación y Relevancia de la Investigación.....	10
CAPÍTULO II. CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL.....	15
Antecedentes de la Investigación.....	15
Antecedentes Internacionales.....	15
Antecedentes Nacionales.....	19
Antecedentes Regionales y Locales (Chocó y Pacífico Colombiano). 22	
Bases Teóricas.....	26
Teorías de Entrada.....	26
Referentes Teóricos Conceptuales.....	36
Bases Legales.....	41
CAPÍTULO III. CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO.....	46
Pentadimensionalidad de la Investigación.....	46
Dimensión Ontológica.....	46
Dimensión Epistemológica.....	47
Dimensión Axiológica.....	47
Dimensión Metodológica.....	47
Dimensión Teleológica.....	48

Paradigma de la Investigación.....	48
Enfoque de la Investigación.....	49
Método de la Investigación.....	49
Investigación-Acción Participativa.....	49
Estatus Epistemológico de la IAP.....	50
Diferencia entre Investigación-Acción e Investigación-Acción Participativa.....	51
Diseño de la Investigación.....	52
Escenario de la Investigación.....	52
Actores Sociales y Coinvestigadores.....	54
Consideraciones Éticas.....	56
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	56
Entrevista Semiestructurada.....	57
Observación Participante.....	57
Talleres de Reflexión Colectiva.....	58
Procedimiento de la Investigación: Ciclos de la IAP.....	58
Fase Preliminar: Negociación y Conformación del Grupo.....	58
Ciclo 1: Develamiento Participativo de la Realidad (Propósito Específico 1).....	59
Ciclo 2: Construcción y Desarrollo del Plan de Acción (Propósitos Específicos 2, 3 y 4).....	59
Ciclo 3: Reajuste y Consolidación (Propósitos Específicos 3 y 4).....	59
Momento de Síntesis Teórica (Propósito Específico 5).....	60
Cronograma de Ejecución y Logística de la Investigación.....	60
Procedimiento para el Análisis e Interpretación de la Información.....	61
Unidades de Análisis, Corpus y Herramientas.....	61
Procesamiento de la Información.....	62
Matriz de Categorías a Priori y Emergentes.....	64
Saturación de Sentido.....	65
Triangulación.....	66
Criterios de Calidad y Rigor de la Investigación.....	66
CAPÍTULO IV. HALLAZGOS.....	68
Presentación e Interpretación de los Hallazgos.....	68
Actores Sociales, Corpus y Convenciones de Lectura.....	68
Ciclo 1: Develamiento Participativo de la Realidad.....	70
Observación Participante: Ejes y Secuencia de Registro.....	70
Hallazgos de las Entrevistas Semiestructuradas.....	72

Reflexión Colectiva del Ciclo 1.....	77
Ciclo 2: Construcción y Desarrollo del Plan de Acción.....	77
Plan de Acción Construido Colectivamente.....	78
Desarrollo del Plan y Sistematización de las Evidencias.....	80
Reflexión sobre la Acción: Transformaciones Reconocidas.....	82
Ciclo 3: Reajuste y Consolidación.....	84
Triangulación de los Hallazgos.....	86
Síntesis del Capítulo: de la Praxis al Modelo.....	88
CAPÍTULO V. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA.....	89
Naturaleza del Constructo: el Modelo Teórico-Práctico.....	89
Ruta de Configuración del Modelo.....	90
Representación Integradora del Modelo.....	91
Fundamentos del Modelo.....	92
Principios del Modelo.....	94
Componentes del Modelo.....	94
Dinámica del Modelo.....	96
Orientaciones para la Sostenibilidad y la Incorporación al PEI.....	97
Articulación entre Interrogantes, Propósitos y Construcción Teórica.....	98
Aportes y Alcances del Modelo Teórico-Práctico.....	98
CAPÍTULO VI. REFLEXIONES CONCLUSIVAS Y RECOMENDACIONES	
.....	100
Reflexiones Conclusivas.....	100
En Relación con el Primer Propósito: Caracterizar la Realidad Compartida.....	100
En Relación con el Segundo Propósito: Construir Colectivamente el Plan de Acción.....	101
En Relación con el Tercer Propósito: Desarrollar Cooperativamente las Acciones.....	101
En Relación con el Cuarto Propósito: Sistematizar las Transformaciones Reconocidas.....	102
En Relación con el Quinto Propósito: Configurar el Modelo Teórico- Práctico.....	102
En Relación con el Propósito General.....	103
Reflexión sobre el Proceso Investigativo: Alcances y Límites.....	103
Recomendaciones.....	103
A las Directivas y al Consejo Académico de la IEFEM.....	103
A los Docentes.....	104

A las Estudiantes.....	104
A los Cultores y las Familias.....	105
Al Ministerio de Educación Nacional y a la Secretaría de Educación del Chocó.....	105
A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y a Futuras Investigaciones.....	105
REFERENCIAS.....	106
ANEXOS.....	112
A. Registro Fotográfico.....	113
B. Guion de Temas Generadores para la Entrevista Semiestructurada.....	115
C. Guía de Observación Participante y Formato de Diario de Campo....	116
D. Guía para los Talleres de Reflexión Colectiva.....	117
E. Consentimiento y Asentimiento Informado.....	118
F. Transcripción de las Entrevistas Semiestructuradas.....	119
G. Registros Sistemáticos de Observación Participante.....	124
H. Fichas de Sistematización de las Acciones del Plan.....	128
I. Matriz de Codificación y Categorización.....	131
J. Matriz de Saturación y Triangulación.....	135
CURRÍCULUM VITAE.....	136
SÍNTESIS CURRICULAR DEL TUTOR.....	137

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Síntesis de antecedentes internacionales.....	19
2. Síntesis de antecedentes nacionales.....	22
3. Síntesis de antecedentes regionales y locales.....	25
4. Articulación de las teorías de entrada.....	35
5. Articulación del arte, la cultura y el patrimonio en el desarrollo humano...38	38
6. Matriz de fundamentación legal.....	45
7. Pentadimensionalidad de la investigación.....	48
8. Criterios de selección de los coinvestigadores.....	55
9. Técnicas, instrumentos y su relación con los propósitos.....	56
10. Relación entre los propósitos específicos y los ciclos de la IAP.....	60
11. Cronograma de ejecución y logística de la IAP.....	61
12. Matriz de categorías a priori.....	65
13. Patrones visuales para la codificación y categorización temática en las transcripciones.....	69
14. Ejes analíticos de la guía de observación participante.....	70
15. Secuencia de registros de observación participante.....	71
16. Matriz de categorización: Significados de la identidad cultural afrochocoana.....	73
17. Matriz de categorización: Prácticas pedagógicas en torno a la cultura...74	74
18. Matriz de categorización emergente: Tensiones entre lo foráneo y lo propio.....	75
19. Matriz de categorización emergente: Horizonte de futuro.....	76
20. Visión general del plan de acción.....	78
21. Acción A1: Laboratorio de memoria viva.....	78
22. Acción A2: Alabaos y arrullos en la clase de Lengua Castellana.....	79
23. Acción A3: Pódcast «Voces de Quibdó».....	79
24. Acción A4: Saberes de las plantas del patio en Ciencias Naturales.....	80
25. Acción A5: Taller de estética y gastronomía propias.....	80
26. Sistematización de las acciones desarrolladas.....	81

27. Matriz de categorización: Praxis participativa y transformaciones reconocidas.....	83
28. Matriz de categorización: Sostenibilidad.....	85
29. Matriz cualitativa de triangulación.....	87
30. Trazabilidad epistémica: de las categorías de campo a los elementos del modelo.....	91
31. Componente pedagógico-curricular: saber situado y transversal.....	95
32. Componente sociocomunitario: diálogo de saberes con cultores y familias.....	95
33. Componente comunicativo-creativo: narrativas propias en la era digital.....	95
34. Roles de los actores en el modelo.....	96
35. Orientaciones para la incorporación del modelo al PEI.....	97
36. Matriz de articulación entre interrogantes, propósitos, hallazgos y modelo.....	98

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	pp.
1. Mapa conceptual de antecedentes.....	25
2. Representación gráfica de la teoría sociocultural de Vygotsky.....	30
3. Dimensiones del aprendizaje significativo según Ausubel.....	31
4. Premisas principales de la teoría de la instrucción de Bruner.....	32
5. Dimensiones de la identidad cultural.....	40
6. Bases legales de la identidad cultural y la educación.....	44
7. Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó, Chocó.....	54
8. Síntesis del Ciclo 1: develamiento participativo de la realidad.....	77
9. Diagrama del Ciclo 2: construcción y desarrollo del plan de acción.....	82
10. Modelo teórico-práctico para la resignificación de la identidad cultural de las estudiantes de la IEFEM.....	92

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Línea de Investigación: Ética, Educación, Cultura y Sociedad
MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO SUSTENTADO EN UNA DIDÁCTICA
PARTICIPATIVA Y TRANSFORMADORA PARA LA RESIGNIFICACIÓN
DE LA IDENTIDAD CULTURAL**

Autora: Nancy Mosquera Dueñas

Tutor: Dr. Rafael Aguilar

Fecha: octubre de 2026

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito generar, desde la praxis compartida con la comunidad educativa, un modelo teórico-práctico sustentado en una didáctica participativa y transformadora para la resignificación de la identidad cultural de las estudiantes de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó, Colombia. Se inscribió en la línea Ética, Educación, Cultura y Sociedad y se fundamentó en las teorías de Vygotsky, Ausubel y Bruner, en diálogo crítico con Freire, Walsh y Fals Borda. Ontológicamente, la realidad se asumió como construcción social, vivencial y simbólica. El estudio se enmarcó en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método de la Investigación-Acción Participativa, desarrollado en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Participaron seis coinvestigadores (un directivo, dos docentes, dos estudiantes y un cultor) y 30 estudiantes de décimo grado. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante y talleres de reflexión colectiva, y se analizó hermenéuticamente mediante codificación, categorización y triangulación. Los hallazgos develaron una identidad cultural fragmentada y tensionada por modelos estéticos foráneos. A partir de las acciones ejecutadas, los actores reconocieron transformaciones en el autorreconocimiento de las estudiantes y en la consolidación de una mediación docente dialógica. Como síntesis, emergió un modelo articulado por fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, didácticos y legales, principios y componentes operativos, con orientaciones para su institucionalización en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Descriptor: identidad cultural afrochocoana, resignificación cultural, didáctica participativa y transformadora, investigación-acción participativa, educación intercultural.

INTRODUCCIÓN

La identidad cultural de los pueblos afrodescendientes del Pacífico colombiano se construye en la memoria, el territorio y la vida cotidiana de sus comunidades. Sin embargo, la escuela no siempre reconoce esos saberes como conocimiento legítimo y, con frecuencia, privilegia contenidos ajenos al contexto de sus estudiantes. En Quibdó, esta situación se expresa en la distancia que algunas estudiantes manifiestan frente a las expresiones culturales que definen su herencia afrochocoana.

Frente a esta realidad, la investigación tuvo como propósito generar, desde la praxis compartida con la comunidad educativa, un modelo teórico-práctico sustentado en una didáctica participativa y transformadora para la resignificación de la identidad cultural de las estudiantes de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó, Colombia. Para ello, se asumió el paradigma sociocrítico y el método de la Investigación-Acción Participativa (IAP), en el que estudiantes, docentes, directivos y cultores participaron como coinvestigadores. El estudio se sustentó en la teoría sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría de la instrucción de Bruner, en diálogo con los aportes de Fals Borda, Freire y Walsh.

En cuanto a su estructura, el informe se organiza en seis capítulos. El Capítulo I, denominado La Realidad, contiene la aproximación ontológica al objeto de estudio, las interrogantes de la investigación, los propósitos (general y específicos) y la justificación y relevancia de la indagación. El Capítulo II, Contexto Teórico Referencial, presenta los antecedentes y los vacíos que atiende la investigación, junto con las bases teóricas, los referentes conceptuales sobre arte, cultura, identidad y su resignificación, y la fundamentación legal pertinente.

Por su parte, el Capítulo III, Contexto Epistemológico y Metodológico, desarrolla la pentadimensionalidad de la investigación, el paradigma

sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método de la IAP con su estatus epistemológico. Asimismo, detalla el diseño, el escenario, los actores sociales y coinvestigadores, las técnicas e instrumentos de recolección, el procedimiento de análisis de la información y los criterios de rigor científico. El Capítulo IV, titulado Hallazgos, presenta e interpreta los resultados construidos desde la praxis compartida en cada ciclo de la IAP: el develamiento participativo de la realidad (Ciclo 1), la construcción y el desarrollo del plan de acción (Ciclo 2) y el reajuste y la consolidación (Ciclo 3), y cierra con la triangulación y una síntesis reflexiva.

Seguidamente, el Capítulo V, denominado Construcción Teórica, expone la configuración del modelo teórico-práctico emergente, una didáctica participativa y transformadora para la resignificación de la identidad cultural, y detalla su naturaleza, ruta de configuración, representación integradora, fundamentos, principios, componentes operativos y orientaciones para su incorporación al Proyecto Educativo Institucional.

Finalmente, el Capítulo VI integra las reflexiones conclusivas y las recomendaciones, da respuesta a los propósitos e interrogantes del estudio y formula orientaciones precisas para los distintos actores socioeducativos. Estas orientaciones no pretenden clausurar el proceso investigativo, sino proyectar nuevas rutas emancipadoras que contribuyan a la defensa y preservación del acervo patrimonial afrochocoano. El documento culmina con las referencias y los anexos, cuyos registros dan cuenta de la polifonía de saberes, la rigurosidad analítica y la transparencia de la praxis compartida.

CAPÍTULO I

LA REALIDAD

Aproximación a la Realidad

Molano (2007) explica que la identidad cultural de un pueblo se define históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, las relaciones sociales, los ritos y ceremonias, los comportamientos colectivos y los sistemas de valores y creencias, y que solo puede manifestarse a partir del patrimonio cultural que la comunidad reconoce como propio. De este modo, cada generación tiene la oportunidad de valorar ese legado, apropiarse de él e incorporarlo a sus costumbres y tradiciones. Así construye los referentes que la vinculan con una nación y un territorio determinados.

En este marco, la educación contemporánea está llamada a centrarse en el sujeto que aprende. No se trata solo de transmitir conocimientos conceptuales, sino de propiciar aprendizajes integrales que incluyan la apropiación de la cultura propia. Por ello, el énfasis se desplaza de la enseñanza hacia el aprendizaje: se busca que el estudiante interprete su mundo y su entorno, y que participe en la sociedad de manera armoniosa, significativa y crítica.

Estos planteamientos se vinculan con la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), para quien las funciones psicológicas superiores se originan en las relaciones entre las personas: en el desarrollo cultural, cada función aparece primero en el plano social, entre las personas, y después en el plano individual, en el interior del sujeto. Desde esta perspectiva, el estudiante construye sus aprendizajes en interacción con su medio, y sus costumbres, su historia y sus vivencias se convierten en la base sobre la cual se configura como sujeto con valores identitarios significativos.

De lo expuesto se desprende que el docente, en su rol de mediador, requiere generar dinámicas pedagógicas que fortalezcan la identidad cultural. Entre ellas se encuentra la incorporación al aula de saberes propios de cada localidad: la gastronomía tradicional, las prácticas ancestrales, la música, los bailes y danzas regionales y las fiestas patronales, entre otros. Sin embargo, la escuela colombiana no siempre ha asumido esta tarea. Castillo y Rojas (2005) muestran que, históricamente, el sistema educativo actuó como un proyecto de homogeneización cultural que trató a los pueblos negros e indígenas como «otros» a quienes había que educar, desconociendo sus saberes y sus formas propias de transmisión del conocimiento.

El planteamiento anterior resulta relevante porque evidencia cómo el debilitamiento de la identidad cultural ha afectado el sentido de pertenencia de las comunidades estudiantiles chocoanas frente a su patrimonio material e inmaterial. Esta situación limita el empoderamiento de las estudiantes respecto a los elementos que definen el patrimonio de su territorio. El Estado colombiano ha procurado atender esta problemática mediante diversas políticas, entre ellas la educación para grupos étnicos o etnoeducación (Ley 115 de 1994) y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998).

En el ámbito propio del Chocó, Lemos-Lloreda y Arteaga-Quintero (2023) describen un contexto educativo marcado por profundas desigualdades y contradicciones, en el que los grupos afrochocoanos conservan sus expresiones culturales tradicionales mientras buscan acceder a los recursos institucionales propios de las zonas urbanas. Este planteamiento, junto con los aportes de otros autores sobre el conocimiento del patrimonio material e inmaterial en Colombia, ha impulsado nuevas comprensiones educativas sobre el hecho cultural.

Por ello, resulta pertinente promover procesos formativos que fortalezcan la identidad cultural de las estudiantes. Tales procesos han de articular el conocimiento académico con los saberes ancestrales del pueblo

afrocolombiano de la región chocoana, que constituyen su idiosincrasia. No obstante, este propósito enfrenta hoy la presión de la globalización cultural. Bauman (2003) caracteriza la época actual como una modernidad líquida, en la que los referentes identitarios pierden solidez, y Ortiz (2004) describe una desterritorialización de la cultura, por la cual los modelos difundidos por los medios circulan desligados de los territorios. En los jóvenes, estas dinámicas pueden debilitar el interés por los aspectos culturales que definen la idiosincrasia de su región y localidad.

Ante este panorama, la labor educativa requiere docentes formados en didácticas innovadoras, capaces de ofrecer experiencias que trasciendan la formación cognitiva. Giroux (1997) plantea que el profesorado debe asumirse como intelectual transformativo, capaz de vincular la enseñanza con las experiencias, la historia y la cultura de sus estudiantes, para que estos se reconozcan como sujetos críticos de su propia realidad.

Los planteamientos anteriores describen una realidad que afecta a los estudiantes en Colombia y, con particular intensidad, en el departamento del Chocó. Esta realidad se hace visible en las instituciones educativas del departamento y, de manera particular, en la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó. En las expresiones y testimonios de las estudiantes se percibe apatía frente a los acontecimientos, valores y manifestaciones que configuran su identidad cultural. Esta situación repercute en sus actitudes, en su sentido de pertenencia y en su formación integral.

Al respecto, Walsh (2013) sostiene que las pedagogías decoloniales no se limitan al aula, sino que comprenden las prácticas que permiten a los pueblos resistir, reexistir y revivir, haciendo visibles saberes y modos de ser históricamente subordinados. Desde esta visión, la identidad cultural se asume en el quehacer escolar como un proceso mediante el cual los estudiantes comprenden, valoran y respetan sus raíces, y toman conciencia de la necesidad de conservarlas. Con ello se preserva la continuidad

histórica de las expresiones culturales de los pueblos que conforman la geografía nacional.

En consecuencia, el enfoque educativo actual asume la tarea de promover la protección, preservación y restauración del patrimonio cultural colombiano, así como la memoria histórica de su patrimonio material e inmaterial. Para ello se requieren acciones sustentadas en los principios de igualdad de las culturas e interculturalidad, en consonancia con la noción de cultura adoptada por la UNESCO (1982) en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, según la cual la cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social, y que engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Tal como lo señala la UNESCO (1982), la cultura cumple un papel formador fundamental. De ahí la necesidad de fortalecer primero la intraculturalidad, es decir, las expresiones locales, los saberes y las tradiciones asociadas al territorio y a sus habitantes. Solo desde ese arraigo es posible un diálogo intercultural y transcultural que permita resignificar la identidad cultural. Resignificar implica comprender los significados culturales y sus transformaciones en el desarrollo personal, académico, cognitivo y socioafectivo de las estudiantes. En esta dirección, la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003) establece:

Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (art. 2)

Así se comprende por qué la política educativa colombiana ha optado por promover un sistema educativo intercultural. Este sistema reconoce el valor histórico y cultural de las diferentes etnias, su riqueza y el potencial de

sus saberes. Se transita, entonces, de un plano multiculturalista hacia la interculturalidad entendida como proceso, es decir, como proyecto intelectual y político orientado a construir modos otros de poder, saber y ser (Walsh, 2009). Dicho proyecto promueve el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio entre las comunidades étnicas.

Estos señalamientos invitan a reflexionar sobre la importancia de despertar en los estudiantes el interés por sus raíces y su cultura, con el fin de formar sujetos críticos y reflexivos, con una identidad cultural significativa. Para ello se requiere acompañar a los docentes en su formación, de modo que desarrollen prácticas creativas e innovadoras que eduquen desde y para la interculturalidad.

A pesar de la relevancia de la formación identitaria, persisten grupos de estudiantes que manifiestan apatía hacia sus orígenes y hacia los espacios y expresiones culturales que los definen. Tal es el caso de algunas estudiantes de la IEFEM. En sus prácticas cotidianas y en conversaciones informales sostenidas durante el acercamiento al contexto, han expresado desinterés y desconocimiento sobre el patrimonio material e inmaterial que caracteriza su territorio y su identidad ancestral. Esta situación resulta preocupante, pues contradice los fines de una educación orientada a la formación integral.

Ahora bien, abordar esta realidad socioeducativa exige precisar su naturaleza ontológica. Desde la perspectiva asumida, la identidad cultural de las estudiantes afrochocoanas no se concibe como un fenómeno estático, externo o susceptible de ser intervenido mediante diseños prefabricados. Por el contrario, se entiende como una construcción vivencial, dinámica e intersubjetiva, profundamente entramada con la memoria de los pueblos afrodescendientes del Pacífico colombiano y con el territorio ribereño del Atrato. En coherencia con esta postura, la presente indagación trasciende la lógica metodológica tradicional en la que el investigador concibe un modelo desde la academia para luego aplicarlo de manera unidireccional sobre un

grupo poblacional. En el marco de la Investigación-Acción Participativa (IAP), la comunidad no es un objeto de intervención, sino la verdadera protagonista de su transformación.

Por consiguiente, el modelo teórico-práctico no representa un punto de partida impuesto desde la exterioridad, sino el punto de llegada: este constructo emerge como síntesis teórica derivada del diálogo horizontal, la problematización del contexto y la acción reflexiva compartida entre estudiantes, docentes, directivos y cultores locales. Bajo esta premisa epistemológica, la investigadora asume el rol de facilitadora de un proceso cooperativo, y son los propios actores sociales quienes develan sus significados, planifican sus acciones emancipadoras y valoran sus transformaciones. De este modo, se procura que cualquier alternativa didáctica sea una auténtica co-creación anclada en los intereses, necesidades y cosmovisión de la comunidad de la IEFEM.

Interrogantes de la Investigación

A partir de lo expuesto, se plantea la siguiente interrogante central: ¿cómo puede la comunidad educativa de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó, Colombia, co-construir, desde una praxis participativa y transformadora, un modelo teórico-práctico que favorezca la resignificación de la identidad cultural de sus estudiantes?

De ella se derivan las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué significados, saberes y vivencias en torno a la identidad cultural afrochocoana comparten estudiantes, docentes, directivos y cultores de la IEFEM?
2. ¿Qué acciones pedagógicas decide emprender colectivamente la comunidad educativa para resignificar esa identidad?
3. ¿Cómo se desarrollan dichas acciones en la cotidianidad escolar y comunitaria de la institución?

4. ¿Qué transformaciones reconocen los actores sociales en su relación con las expresiones culturales propias a partir de la experiencia vivida?
5. ¿Qué fundamentos y orientaciones configuran un modelo teórico-práctico emergente capaz de sostenerse en el tiempo e integrarse al Proyecto Educativo Institucional (PEI)?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Generar, a partir de la praxis compartida con la comunidad educativa, un modelo teórico-práctico sustentado en una didáctica participativa y transformadora para la resignificación de la identidad cultural de las estudiantes de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó, Colombia.

Propósitos Específicos

1. Caracterizar, de manera participativa con estudiantes, docentes, directivos y cultores, los significados, saberes y vivencias sobre la identidad cultural afrochocoana presentes en la realidad compartida de la IEFEM.
2. Construir colectivamente un plan de acción, a partir de los intereses y necesidades develados por los coinvestigadores.
3. Desarrollar cooperativamente las acciones del plan de acción en los espacios escolares y comunitarios de la IEFEM, junto con los actores sociales que lo construyeron.
4. Sistematizar, mediante la reflexión colectiva, las transformaciones que los actores sociales reconocen en su relación con las expresiones culturales propias a lo largo de la ejecución del plan de acción.
5. Configurar, como síntesis teórica de la praxis compartida, los fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y didácticos del

modelo teórico-práctico emergente, junto con las orientaciones para su sostenibilidad e incorporación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IEFEM.

Justificación y Relevancia de la Investigación

En Colombia, la problemática asociada a la pérdida de identidad cultural se ha intensificado. Al respecto, Pinilla Bahamón (2017) documenta cómo la presencia de actores armados en el Alto San Juan (Chocó) ha amenazado la práctica y la transmisión de los alabaos, cantos rituales de las comunidades afrodescendientes del Pacífico, aunque también muestra la capacidad de estas expresiones para reinventarse como herramientas de denuncia y de reconstrucción de la memoria histórica.

Esta problemática adquiere una dimensión particular en el departamento del Chocó, el territorio con mayor proporción de población afrodescendiente del país: según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, el 73,8 % de sus habitantes se reconoce como negro, afrocolombiano, raizal o palenquero (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2021). Paradójicamente, esta riqueza étnica y cultural convive con profundas brechas estructurales. En 2024, el Chocó registró la mayor incidencia de pobreza monetaria del país (67,4 %) y también la mayor de pobreza monetaria extrema (44,9 %) (DANE, 2025). Estas condiciones restringen el acceso de niñas, niños y jóvenes a experiencias formativas en arte y cultura, y se reflejan en los resultados educativos: en las pruebas Saber 11 de 2024, los puntajes promedio más bajos del país se ubicaron en este departamento (Fundación Empresarios por la Educación [ExE], 2025).

A estas brechas se suma la persistencia del conflicto armado, que alcanza directamente a la escuela y a la juventud chocoana. La Defensoría del Pueblo, mediante la Alerta Temprana de Inminencia 020 de 2023, advirtió sobre el reclutamiento de adolescentes afrodescendientes por parte de grupos armados en el sureste del departamento, entre ellos estudiantes de

una institución educativa, y solicitó adelantar campañas de prevención en los colegios (RTVC Noticias, 2023). Estas dinámicas no solo ponen en riesgo la vida de los jóvenes; también interrumpen la transmisión intergeneracional de los saberes, pues separan a los mayores y cultores, portadores de la tradición oral, de las nuevas generaciones.

En Quibdó, capital del departamento y contexto de este estudio, la tensión se hace visible en la vida cotidiana de la juventud. La ciudad alberga expresiones de enorme valor patrimonial, como la Fiesta de San Francisco de Asís, conocida como San Pacho, inscrita en 2012 en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (UNESCO, 2012), además de la chirimía, los alabaos, los arrullos y una rica tradición gastronómica y oral. Sin embargo, la presión de los modelos estéticos y de consumo que difunden los medios masivos y las redes sociales tiende a desplazar estas expresiones del interés de las jóvenes, quienes con frecuencia las asocian solo con las festividades y no con su identidad cotidiana. Cuando la escuela no incorpora estos saberes a su currículo, refuerza, sin proponérselo, la distancia entre las estudiantes y su herencia cultural.

Estas situaciones de desarraigo interrumpen la continuidad histórica de las poblaciones y debilitan profundamente su sentido de pertenencia. En territorios como el Chocó, marcados históricamente por estas dinámicas, la escuela deja de ser un simple recinto académico para convertirse en un espacio privilegiado y estratégico donde es posible reconstruir los vínculos de la juventud con su memoria y su tierra. De allí la relevancia de esta investigación.

Desde la dimensión ontológica, el estudio asume la identidad cultural como una realidad viva, que se construye y reconstruye en la interacción de las estudiantes con su historia, su territorio y su comunidad. Esta comprensión se aparta de la idea de la cultura como un repertorio fijo de contenidos que se transmiten. En el plano epistemológico, reconoce que los

saberes ancestrales afrochocoanos, las voces de las estudiantes y la experiencia de los cultores son fuentes legítimas de conocimiento. Ello supone un diálogo horizontal entre el saber académico y el saber comunitario, y cuestiona las jerarquías que históricamente han invisibilizado a las culturas afrodescendientes.

En el plano social, la investigación aporta a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva en Quibdó. La resignificación del patrimonio material e inmaterial permite a las estudiantes asumir una postura crítica frente a la discriminación y la invisibilización histórica. A la vez, fortalece su sentido de pertenencia a la comunidad, condición necesaria para que construyan un proyecto de vida digno y contribuyan al desarrollo de su territorio.

Desde el punto de vista metodológico, la relevancia radica en la Investigación-Acción Participativa (IAP) como camino emancipador para la transformación de la praxis educativa. Los currículos y las prácticas escolares no siempre responden a los intereses de las estudiantes ni valoran suficientemente la riqueza cultural del contexto; con frecuencia descansan en una didáctica tradicional, basada en la transmisión y la memorización.

Frente a ello, la IAP convierte a la comunidad educativa en protagonista del proceso: son sus integrantes quienes problematizan la realidad, deciden las acciones y reflexionan sobre sus resultados. El valor fundamental del estudio no reside, entonces, en un producto terminado, sino en el proceso participativo que lo hace posible.

Desde el plano didáctico y pedagógico, la relevancia de esta indagación no radica en la entrega de un modelo concebido de antemano para el beneficio pasivo del estudiantado, sino en el impacto que genera la praxis cooperativa. Al transitar los ciclos de la IAP, es la propia comunidad educativa la que despliega su potencial para co-crear e implementar soluciones frente a su realidad. Las estudiantes dejan de ser receptoras de contenidos para asumirse como investigadoras de su historia, mientras que

los docentes transforman su práctica mediante la reflexión continua. Este proceso dialógico fortalece el pensamiento crítico, la autoestima y el sentido de pertenencia territorial, y hace del acto de enseñar y aprender una experiencia viva y transformadora.

Desde la dimensión axiológica, el estudio se rige por el reconocimiento, la dignidad de los pueblos afrodescendientes, el respeto a la diversidad y la justicia cultural, valores que no se enseñan de manera discursiva, sino que se vivencian en la práctica participativa, en la escucha mutua y en la toma de decisiones colectivas. Ahora bien, para que este esfuerzo emancipador trascienda y no se diluya como un ejercicio investigativo puntual, la investigación asume un compromiso con su viabilidad y permanencia. La perspectiva de sostenibilidad del modelo teórico-práctico emergente se fundamenta en su institucionalización progresiva dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IEFEM.

Esta sostenibilidad se operativiza mediante la articulación del constructo con los componentes curriculares, pedagógicos y comunitarios del centro escolar, con respaldo normativo en la transversalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998) y en la consolidación de alianzas estratégicas con organizaciones culturales de Quibdó. Asimismo, la conformación de un colectivo docente empoderado contribuye a que la praxis reflexiva se mantenga activa, de modo que la resignificación de la identidad cultural deje de ser un proyecto temporal y se consolide como una política institucional sostenible en el tiempo.

Desde la dimensión teleológica, el fin último es generar, desde la praxis compartida, un modelo teórico-práctico sustentado en teorías críticas y constructivistas que contribuya a resignificar la identidad cultural. Además, la experiencia podrá servir de referencia a otras instituciones del Pacífico colombiano con realidades similares, así como a futuras investigaciones doctorales, de maestría o de especialización interesadas en la educación intercultural y en la IAP.

Finalmente, la investigación se inscribe en la línea Ética, Educación, Cultura y Sociedad del Doctorado en Educación del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La convergencia con esta línea es conceptual y ética. En lo conceptual, el estudio entiende la educación como práctica cultural y social situada, en la que la escuela dialoga con la comunidad y su territorio.

En lo ético, asume el reconocimiento del otro, la justicia cultural y la participación como principios que orientan tanto el proceso formativo como el investigativo. Estos principios coinciden con el compromiso institucional de formar educadores capaces de transformar su realidad desde una visión humanista. Así, el estudio aporta a la línea una experiencia concreta de cómo la ética del reconocimiento y la interculturalidad pueden traducirse en praxis pedagógica en contextos afrodescendientes.

CAPÍTULO II

CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

Este capítulo reúne los referentes que orientan la comprensión de la realidad estudiada. Según Arias (2012), “las bases teóricas implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado” (p. 107). En coherencia con el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), estos referentes no se asumen como un sistema cerrado que se aplica sobre la realidad, sino como puntos de partida que entran en diálogo con los saberes que emergen de la praxis compartida con la comunidad educativa. El capítulo comprende los antecedentes, las teorías de entrada, los referentes conceptuales y las bases legales.

Antecedentes de la Investigación

Balestrini (2006) concibe los antecedentes como el acervo documental que permite conocer lo que otros investigadores han estudiado sobre el tema y, con ello, situar el problema en el estado actual del conocimiento. En correspondencia con este postulado, para la presente revisión se seleccionaron tesis doctorales y artículos científicos publicados entre 2022 y 2025 en revistas y repositorios académicos verificables, los cuales abordan la identidad cultural afrodescendiente, la etnoeducación y la educación intercultural. Cada estudio se examina desde dos interrogantes: qué aporta a esta investigación y qué vacío teórico o metodológico deja abierto; esta última permite precisar el lugar que ocupa la presente indagación en el campo del saber.

Antecedentes Internacionales

En primera instancia, a nivel internacional, Añapa Pianchiche y Sequera Morales (2025) publicaron en el *Boletín Científico Ideas y Voces* el

estudio *Praxis pedagógica intercultural descolonizadora: una investigación-acción transformadora en el contexto educativo Chachi-Afro de Ecuador*. Su objetivo fue implementar una praxis pedagógica intercultural descolonizadora, mediante investigación-acción participativa, en un aula de educación básica con estudiantes chachi y afroecuatorianos.

A nivel metodológico, las autoras siguieron el modelo de Kemmis y McTaggart, organizado en tres ciclos, con la participación de 16 estudiantes, 8 familias, 4 sabios comunitarios y la docente investigadora. Las intervenciones incluyeron metodologías kinestésicas, un huerto medicinal, un rincón cultural y la evaluación colaborativa.

Entre los resultados, reportaron un incremento del 40 % en la participación estudiantil activa, el desarrollo de 12 estrategias pedagógicas kinestésicas y la creación de materiales interculturales; además, el 95 % de los estudiantes expresó orgullo cultural. Como conclusión, sostienen que la educación intercultural auténtica requiere el reconocimiento epistemológico de los sistemas de conocimiento chachi y afro como fundamento legítimo para transformar las prácticas hegemónicas hacia modelos educativos decoloniales.

En cuanto al aporte para la presente investigación, este antecedente resulta especialmente cercano, porque demuestra la viabilidad de la IAP en espiral de Kemmis y McTaggart en un aula con estudiantes afrodescendientes y valida la participación de familias y sabios comunitarios en el proceso, aspecto que se alinea con el componente sociocomunitario del modelo que emerge en esta tesis. No obstante, la experiencia se circunscribe a un aula de educación básica y no proyecta la institucionalización de la propuesta en el proyecto educativo de la institución, vacío que la presente investigación atiende mediante las orientaciones para su incorporación al PEI.

En este mismo orden de ideas, Ramos-Martín (2024) sustentó en la Universitat Jaume I (España), en el Programa de Doctorado en Estudios

Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo, la tesis *La afrodescendencia en las aulas desde el enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador) de Educación para la Paz*. Su propósito fue abordar la afrodescendencia en las aulas españolas desde dicho enfoque, cuyos pilares son el reconocimiento, el cuidado y el empoderamiento, con el fin de fortalecer la identidad, la autoestima y la autoconfianza de la infancia y la adolescencia afrodescendientes. Metodológicamente, se trató de una investigación cualitativa, de carácter teórico y documental, sustentada en el método de deconstrucción-reconstrucción y en una genealogía del término afrodescendiente.

Entre sus hallazgos, la autora identifica un desconocimiento generalizado de la temática en el profesorado y el alumnado, la persistencia de imágenes estereotipadas y la invisibilización de la historia africana y afrodescendiente en los libros de texto, así como la tendencia a tratar a la población afrodescendiente como extranjera aun cuando es nacional. Asimismo, muestra que las violencias directa, estructural y cultural descritas por Galtung coinciden con las que vive esta población, en especial la infancia.

A partir de ello, propone formar al profesorado en afrodescendencia, visibilizar y deconstruir las violencias presentes en el aula y aprovechar los saberes de otros contextos, como la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de Colombia, para promover el reconocimiento y el empoderamiento del alumnado afrodescendiente.

El aporte de este antecedente a la presente tesis radica en que sitúa el reconocimiento, el cuidado y el empoderamiento como condiciones para fortalecer la identidad afrodescendiente en la escuela, y reconoce la experiencia colombiana como referente pedagógico. Ello respalda el principio de diálogo de saberes del modelo y la importancia de una mediación docente que deconstruya estereotipos. No obstante, se trata de un estudio teórico-

documental que no interviene una institución educativa ni involucra a la comunidad como coinvestigadora, vacío que atiende la presente IAP.

Para finalizar el panorama internacional, Gonzáles Vernaza y Armijos Porozo (2023) presentaron en la *Revista Científica Hallazgos*²¹ el estudio *Identidad cultural afro y percepción de estudiantes en la Unidad de Educación General César Nevil Estupiñán Bass de la parroquia Simón Plata Torres* (Esmeraldas, Ecuador). Su objetivo fue examinar cómo perciben su identidad cultural afro los estudiantes de básica superior. Se trató de un estudio cuantitativo descriptivo con 29 estudiantes de octavo a décimo grado, de 12 a 15 años, a quienes se aplicó la Escala Multigrupo de Identidad Étnica (EIEM).

Entre sus hallazgos, los estudiantes mostraron un nivel medio-alto de identidad afro. Los componentes identitarios más señalados fueron la ascendencia, el consumo de comidas tradicionales, la convicción sobre la propia herencia, la unidad comunitaria y el conocimiento de la música afro; no obstante, una parte de los participantes (13,7 %) manifestó desconocimiento cultural. A partir de lo anterior, las autoras concluyen que los adolescentes afrodescendientes expresan un fuerte orgullo por su comunidad y sus tradiciones, así como una conciencia explícita de sus raíces.

Desde la perspectiva del aporte a esta investigación, este antecedente confirma que en la identidad cultural de los jóvenes afrodescendientes conviven el orgullo por lo propio y zonas de desconocimiento cultural, tensión que también se observa en las estudiantes de la IEFEM. Sin embargo, al tratarse de un diagnóstico de percepciones, no propone ni ejecuta acciones pedagógicas, lo que justifica abordar la identidad desde la praxis escolar y no solo desde su medición. El Cuadro 1 sintetiza los antecedentes internacionales.

Cuadro 1

Síntesis de antecedentes internacionales

Autor, año y país	Tipo de producto	Enfoque y método	Aporte a la investigación	Vacío que atiende esta investigación
Añapa Pianchiche y Sequera Morales (2025), Ecuador	Artículo científico (<i>Boletín Científico Ideas y Voces</i>)	Cualitativo. IAP en tres ciclos (Kemmis y McTaggart)	Viabilidad de la IAP con estudiantes afrodescendientes, familias y sabios comunitarios	Se desarrolla en un aula de educación básica; no proyecta la institucionalización en el PEI
Ramos-Martín (2024), España	Tesis doctoral (Universitat Jaume I)	Cualitativo. Teórico-documental; deconstrucción-reconstrucción	Reconocimiento, cuidado y empoderamiento de la identidad afrodescendiente en el aula	Estudio teórico; no interviene una institución ni co-construye acciones con la comunidad
Gonzáles Vernaza y Armijos Poroza (2023), Ecuador	Artículo científico (<i>Revista Científica Hallazgos21</i>)	Cuantitativo. Descriptivo (escala EIEM)	Orgullo identitario y zonas de desconocimiento cultural en adolescentes afro	Diagnóstico de percepciones; no propone ni ejecuta acciones pedagógicas

Fuente: Elaboración propia (2026).

Antecedentes Nacionales

En el contexto nacional colombiano, Revelo Calvache (2023) sustentó en la Universidad Nacional de Colombia, en el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, la tesis *Aprendiendo a ser indio: la etnoeducación y las renovadas formas de ser indígena*. Su propósito fue examinar las subjetividades indígenas surgidas tras el giro multicultural de la Constitución de 1991, indagando la relación entre etnoeducación, identidad y políticas estatales en el departamento de Nariño. Metodológicamente, se apoyó en métodos históricos y etnográficos.

Los hallazgos muestran que las reivindicaciones étnicas de los movimientos indígenas han desafiado el proyecto homogéneo de nación, y que las comunidades construyen formas alternativas de identidad dentro de los marcos educativos institucionales, mientras los actores estatales responden a la diversidad cultural desde esos mismos escenarios escolares. De este estudio se desprende que la etnoeducación no es solo una política curricular, sino un campo en el que las identidades étnicas se producen y se

renegocian, lo que exige analizar críticamente el papel de la escuela en esos procesos.

El aporte de este antecedente a la presente investigación radica en su lectura crítica de la etnoeducación posterior a 1991: permite comprender que la identidad cultural se construye y se renegocia en el espacio escolar y no es un dato fijo. Aunque se centra en pueblos indígenas, sus categorías resultan útiles para analizar cómo la escuela incide en la identidad de las estudiantes afrochocoanas de la IEFEM. Sin embargo, su carácter histórico-etnográfico analiza la realidad escolar sin intervenirla junto con la comunidad, vacío que atiende la presente IAP.

En una línea complementaria, Pineda Olaya (2024) publicó en la revista *Interacciones* el artículo *Etnoeducación y saberes ancestrales: herramientas para configurar la identidad en jóvenes afrocolombianos*, derivado de una investigación doctoral. Su objetivo fue comprender cómo se configura la identidad territorial y cultural en jóvenes afrocolombianos, con énfasis en el papel de la educación. Para ello, trabajó con estudiantes de una institución educativa que mantienen conexión con territorios rurales y analizó su procedencia familiar.

Dentro de sus hallazgos, el autor constató que los saberes ancestrales (medicina tradicional, espiritualidad, música, danza, cocina, artesanías, narrativa oral y poesía) constituyen un sistema de prácticas que define la existencia de estos jóvenes como pueblo negro, y que su transmisión mediante la oralitura resulta fundamental tanto en el contexto escolar como en el territorial. Como conclusión, plantea que la etnoeducación funciona como espacio legitimador de las tradiciones afrocolombianas y que un enfoque educativo respetuoso de estos saberes contribuye a la formación integral, empodera a los jóvenes como guardianes culturales y favorece el desarrollo personal y comunitario.

El aporte de este antecedente radica en que identifica, en jóvenes afrocolombianos escolarizados, saberes semejantes a los que emergieron en

la IEFEM (oralidad, música, plantas medicinales y gastronomía) y confirma su valor pedagógico para la configuración identitaria, lo que respalda la pertinencia de llevarlos al currículo. No obstante, su propósito es comprensivo: no co-construye con la comunidad una propuesta o modelo institucional, aspecto que aborda la presente investigación.

Por último, en el ámbito nacional, Salgado Contreras (2025) sustentó en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, la tesis doctoral *Inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural*. Su propósito fue co-construir un modelo teórico integral para comprender los procesos de inclusión de estudiantes de grupos étnicos desde la educación intercultural en instituciones educativas urbanas de Fonseca (La Guajira), territorio con alta presencia del pueblo wayuu y de comunidades afrodescendientes. Metodológicamente, se enmarcó en el enfoque cualitativo, interpretativo y fenomenológico, con entrevistas en profundidad y observación a docentes, directivos, estudiantes y líderes comunitarios, cuya información se analizó mediante codificación temática en ATLAS.ti.

Entre sus hallazgos, el autor identifica la persistencia de currículos monoculturales, una débil formación docente en interculturalidad, baja participación de las familias y una aplicación desigual de la normativa, lo que configura una brecha entre las políticas que prometen inclusión y las prácticas escolares que no la concretan. Como resultado, propone el modelo Tejido Educativo Intercultural para la Inclusión de Estudiantes Étnicos (TEIAE), articulado en cinco componentes: comunitario, institucional, curricular, formativo y normativo. Entre sus orientaciones destacan co-diseñar proyectos con sabedores locales, incorporar las lenguas y memorias del territorio y ajustar la evaluación para reconocer distintas formas de saber.

El aporte de este antecedente es doble. En lo metodológico, al tratarse de una tesis doctoral de la UPEL que culmina en un modelo teórico, ofrece un referente directo para la estructura del constructo que aquí se propone.

En lo conceptual, sus componentes comunitario, curricular y formativo dialogan con los componentes sociocomunitario y pedagógico-curricular del modelo de esta investigación y respaldan la participación de los cultores como co-diseñadores de las acciones. Sin embargo, su diseño fenomenológico comprende la realidad sin transformarla con los actores, mientras que la presente IAP construye el modelo desde la praxis compartida con la comunidad educativa. El Cuadro 2 sintetiza los antecedentes nacionales.

Cuadro 2

Síntesis de antecedentes nacionales

Autor, año y lugar	Tipo de producto	Enfoque y método	Aporte a la investigación	Vacío que atiende esta investigación
Revelo Calvache (2023), Colombia	Tesis doctoral (Universidad Nacional de Colombia)	Cualitativo. Histórico-etnográfico	La etnoeducación como escenario de construcción y renegociación identitaria	Centrado en pueblos indígenas y de corte analítico; no interviene la realidad escolar con la comunidad
Pineda Olaya (2024), Colombia	Artículo derivado de investigación doctoral (revista <i>Interacciones</i>)	Comprensivo. Trabajo con estudiantes de una institución educativa	Los saberes ancestrales y la oralitura como base de la identidad afrocolombiana	Comprende la configuración identitaria, pero no co-construye con la comunidad un modelo institucional
Salgado Contreras (2025), Fonseca, La Guajira	Tesis doctoral (UPEL-IPC)	Cualitativo. Interpretativo-fenomenológico	Modelo intercultural de inclusión con componentes comunitario, curricular y formativo	Comprende sin transformar; no se construye con la comunidad mediante IAP

Fuente: Elaboración propia (2026).

Antecedentes Regionales y Locales (Chocó y Pacífico Colombiano)

Descendiendo al contexto regional y local, Hinestroza Ramírez (2022) sustentó en la Universidad Pontificia Bolivariana, en el Doctorado en Ciencias Sociales, la tesis *Genealogía de las políticas epistémicas como formas de esclavización de las epistemologías de la manigua en Chocó, Colombia*. Su propósito fue rastrear, desde un enfoque genealógico, cómo las políticas epistémicas coloniales han persistido, se han legitimado y se

han institucionalizado, subordinando los saberes de las comunidades ribereñas del Atrato, que el autor denomina epistemologías de la manigua. Metodológicamente, combinó la genealogía de inspiración foucaultiana con la tradición oral, la literatura testimonial de autores chocoanos, el análisis de leyes y políticas educativas y entrevistas semiestructuradas con educadores, investigadores y activistas.

Entre sus hallazgos, el autor muestra que la escuela en el Chocó exigió históricamente a los estudiantes silenciar sus saberes locales; que la etnoeducación tiende a reducirse a actividades simbólicas y conmemorativas, como el Día de la Afrocolombianidad, y que incluso docentes y directivos afrodescendientes pueden reproducir las jerarquías del conocimiento occidental. Asimismo, evidencia que el reconocimiento de la Constitución de 1991 y de la Ley 70 de 1993 no se ha traducido en justicia epistémica dentro de las aulas. Como horizonte, plantea un diálogo intercultural entre sistemas de conocimiento, en la línea de la ecología de saberes de Santos, para que los saberes ribereños ocupen un lugar legítimo en la escuela y la etnoeducación supere su carácter conmemorativo.

El aporte de este antecedente reside en su contexto geográfico y cultural: explica, desde la historia del Chocó, por qué los saberes afrochocoanos han sido desplazados de la escuela y por qué la etnoeducación corre el riesgo de folclorizarse. Ello fundamenta la necesidad de una didáctica que incorpore estos saberes al currículo de manera transversal y con participación de la comunidad. No obstante, se trata de un estudio genealógico y documental que no interviene una institución educativa ni construye con sus actores un plan de acción, vacío que atiende la presente IAP.

En el ámbito local, Hinestroza Rodríguez (2024) sustentó en la Universidad de Manizales y el CINDE, en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, la tesis *Amarres sociales y conos de visibilidad en la participación de la niñez afrocolombiana: experiencias en Quibdó y Medellín*.

Su propósito fue comprender las condiciones de visibilidad alrededor de las experiencias de participación de niñas y niños afrocolombianos residentes en ambas ciudades. Metodológicamente, se enmarcó en el enfoque cualitativo y empleó la etnografía multisituada, con diario de campo, conversaciones con niñas y niños, entrevistas, dibujos infantiles, fotografías y revisión documental; en Quibdó, el trabajo de campo se desarrolló con la Mesa de Participación de Niñez Afro y en barrios de la zona norte de la ciudad.

Entre sus hallazgos, la autora evidencia que la niñez afrocolombiana es con frecuencia silenciada en el hogar y en la escuela, que el racismo y la racialización moldean su subjetividad desde temprana edad y que los estudios suelen abordarla desde una mirada folclórica, centrada en costumbres y tradiciones, que deja por fuera sus voces. Asimismo, describe en Quibdó un contexto de pobreza y de instrumentalización de niños y jóvenes por parte de grupos armados en algunos barrios, que alimenta una sensación de falta de futuro. En sus planteamientos, cuestiona la idea de la participación como un simple derecho ciudadano y la comprende como una práctica que depende de condiciones éticas, estéticas y políticas; de allí que hacer visible a la niñez afro exija transformar esas condiciones y no solo abrir espacios formales.

El aporte de este antecedente es especialmente significativo por desarrollarse en Quibdó: confirma que la identidad de niñas, niños y jóvenes afrochocoanos se ve tensionada por el racismo y la invisibilización, y que la escuela puede silenciar sus voces. Esto respalda la decisión metodológica de asumir a las estudiantes como coinvestigadoras y no como receptoras, y de valorar su palabra en la resignificación de la identidad cultural. Sin embargo, el estudio se centra en la participación infantil en espacios comunitarios e institucionales y no construye una propuesta didáctica ni un modelo para la escuela, vacío que atiende la presente IAP. El Cuadro 3 sintetiza estos antecedentes y la Figura 1 integra el conjunto de la revisión.

Síntesis de antecedentes regionales y locales

Fuente: Elaboración propia (2026).

Mapa conceptual de antecedentes

```
graph TD; A[ANTECEDENTES] --> B[ANTECEDENTES INTERNACIONALES]; A --> C[ANTECEDENTES REGIONALES Y LOCALES (CHOCÓ)]; A --> D[ANTECEDENTES NACIONALES]; B --> B1[Añapa Pianchiche y Sequera Morales (2025, Ecuador) - IAP en tres ciclos]; B --> B2[Ramos-Martín (2024, España) - Tesis doctoral, teórico-documental]; B --> B3[González Vernaza y Armijos Porozo (2023, Ecuador) - Cuantitativo descriptivo]; C --> C1[Hinestroza Ramírez (2022, Chocó) - Tesis doctoral - Genealógico]; C --> C2[Hinestroza Rodríguez (2024, Quibdó) - Tesis doctoral - Etnografía multisituada]; D --> D1[Revelo Calvache (2023, Colombia) - Histórico-etnográfico]; D --> D2[Pineda Olaya (2024, Colombia) - Investigación doctoral]; D --> D3[Salgado Contreras (2025, La Guajira) - Tesis doctoral, fenomenológica];
```

ANTECEDENTES INTERNACIONALES

- Añapa Pianchiche y Sequera Morales** (2025, Ecuador) - IAP en tres ciclos
Aporte: viabilidad de la IAP con estudiantes afro, familias y sabios comunitarios
Vacío: aula de educación básica; no proyecta la institucionalización en el PEI
- Ramos-Martín** (2024, España) - Tesis doctoral, teórico-documental
Aporte: reconocimiento, cuidado y empoderamiento de la identidad afro en el aula
Vacío: estudio teórico; no interviene una institución educativa
- González Vernaza y Armijos Porozo** (2023, Ecuador) - Cuantitativo descriptivo
Aporte: orgullo identitario y zonas de desconocimiento cultural
Vacío: diagnóstico; no propone ni ejecuta acciones pedagógicas

ANTECEDENTES

ANTECEDENTES REGIONALES Y LOCALES (CHOCÓ)

- Hinestroza Ramírez** (2022, Chocó)
Tesis doctoral - Genealógico
Aporte: exclusión histórica de los saberes afrochocoanos en la escuela y folclorización de la etnoeducación
Vacío: no interviene una institución ni construye un plan de acción
- Hinestroza Rodríguez** (2024, Quibdó)
Tesis doctoral - Etnografía multisituada
Aporte: silenciamiento, racialización e invisibilidad de la niñez afrocolombiana
Vacío: no construye una propuesta didáctica ni un modelo para la escuela

ANTECEDENTES NACIONALES

- Revelo Calvache** (2023, Colombia) - Histórico-etnográfico
Aporte: la etnoeducación como escenario de construcción identitaria
Vacío: analítico y centrado en pueblos indígenas; no interviene la escuela
- Pineda Olaya** (2024, Colombia) - Investigación doctoral
Aporte: saberes ancestrales y oralitura como base de la identidad afro
Vacío: no co-construye con la comunidad un modelo institucional
- Salgado Contreras** (2025, La Guajira) - Tesis doctoral, fenomenológica
Aporte: modelo intercultural de inclusión con componentes comunitario, curricular y formativo
Vacío: comprende sin transformar; no se construye con la comunidad

Fuente: Elaboración propia (2026). Infografía elaborada con apoyo de Gemini 2.5 Pro (Google, 2026), herramienta de inteligencia artificial generativa, con revisión y ajuste de la autora.

Bases Teóricas

En este apartado se presentan los referentes teóricos que sirven de entrada al estudio. En la IAP, la teoría no precede a la realidad para explicarla desde fuera; ofrece categorías iniciales que se contrastan, amplían y resignifican a partir de la praxis compartida. Por ello, estas bases no constituyen el modelo teórico-práctico, sino el punto de partida desde el cual la comunidad educativa y quien investiga construyen, al final del proceso, una síntesis teórica propia.

Teorías de Entrada

Las teorías de entrada se organizan en dos planos complementarios. El primero, de carácter crítico y emancipador, reúne los constructos de la etnoeducación, la decolonialidad y la didáctica crítica transformadora, entramados con los aportes de Fals Borda, Freire y Walsh, los cuales explican *para qué, desde dónde y con quiénes* se educa: para transformar la realidad desde una postura de resistencia frente al pensamiento hegemónico y con la participación protagónica de los sujetos comunitarios.

El segundo plano congrega las teorías de Vygotsky, Ausubel y Bruner, que explican *cómo* se aprende y se apropia esa cultura en el escenario escolar: en la constante interacción social, anclada en los saberes previos y mediante el descubrimiento guiado. La articulación dialéctica de ambos planos permite comprender la identidad cultural afrochocoana no como un contenido folclórico que se transmite pasivamente, sino como un proceso vivo de reivindicación y de construcción social, pedagógica y política.

Etnoeducación como Eje de Reivindicación Cultural

La etnoeducación, en el contexto latinoamericano y específicamente en Colombia, trasciende la mera inclusión de contenidos folclóricos o festivos en el calendario escolar. Según Castillo y Rojas (2005), se erige como un proyecto político, ético y pedagógico encaminado a posicionar los

conocimientos, epistemologías y cosmovisiones de las comunidades afrodescendientes e indígenas en el centro del debate académico.

Desde esta perspectiva, la etnoeducación exige que los currículos reconozcan las dinámicas territoriales y las memorias colectivas como contenidos legítimos y de alto valor formativo. Para la presente investigación, este constructo resulta fundamental, ya que sustenta el derecho de las estudiantes afrochocoanas de la IEFEM a recibir una educación que no las margine de su propia herencia, sino que promueva el arraigo, el autorreconocimiento y la preservación activa de su tejido cultural.

Decolonialidad del Saber y del Ser

Aunado a la etnoeducación, el estudio se nutre de la perspectiva decolonial, fundamentada en los postulados de Quijano (2000) y Mignolo (2003). La decolonialidad cuestiona la persistencia de la “colonialidad del poder y del saber”, un fenómeno histórico que mantiene vigentes las jerarquías que privilegian el conocimiento eurocéntrico en detrimento de las epistemologías locales, aun en épocas poscoloniales.

En el ámbito educativo, Walsh (2013) sostiene que una pedagogía decolonial implica desmontar las lógicas hegemónicas de la escuela tradicional para abrir paso a modos “otros” de pensar, ser y educar. En el contexto de esta investigación, asumir la decolonialidad significa dotar a las estudiantes de herramientas críticas para que cuestionen la imposición de modelos estéticos e identitarios foráneos (difundidos masivamente por las redes sociales) y puedan resignificar su identidad afrochocoana desde una postura de resistencia, orgullo y dignidad.

Didáctica Crítica Transformadora

La materialización de la etnoeducación y la decolonialidad en el escenario áulico requiere una didáctica crítica transformadora. Sustentada en el pensamiento emancipador de Freire (1997) y enriquecida por los aportes de Giroux (1997) y McLaren (2005), esta didáctica rompe con la concepción

técnica e instrumental de la enseñanza. Se concibe como una praxis reflexiva permanente en la que el docente asume el rol de intelectual transformativo (Giroux, 1997) y el estudiante abandona la pasividad receptora para convertirse en un agente crítico de su propia realidad.

En el marco de esta investigación, la didáctica crítica transformadora justifica que las estudiantes propongan, investiguen y produzcan narrativas que visibilicen su cultura, de modo que el acto de enseñar y aprender produzca transformaciones tanto en la subjetividad de cada estudiante como en el tejido sociocomunitario de Quibdó.

Teoría Sociocultural de Vygotsky (1979)

Según Vygotsky (1979), el aprendizaje se configura en la interacción activa de niños y jóvenes con su entorno social. Aprender supone incorporarse a la vida intelectual de quienes los rodean, como la familia, los docentes y la comunidad. Así, el lenguaje, los conceptos y los demás conocimientos se adquieren en contacto con el mundo físico y, sobre todo, mediante la interacción con otras personas. Desde esta perspectiva, la apropiación de la cultura es una forma de socialización.

En consecuencia, la identidad cultural no es innata: se aprende y se construye. La vida social exige apropiarse de lo que la sociedad ha desarrollado históricamente. Desde edades tempranas, el contacto con contextos socioeducativos moldea la personalidad e introduce los hechos sociales e históricos que componen la cultura transmitida entre generaciones. La teoría de Vygotsky (1979) se centra en tres aspectos principales:

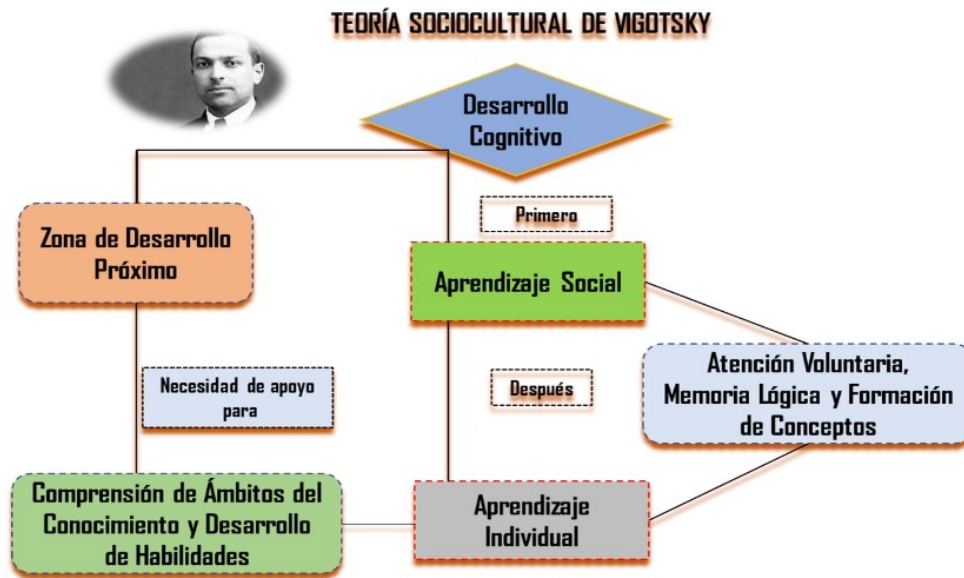
- a) *Construcción de significados.* El individuo construye sus propios significados mediante la interacción con la sociedad a la que pertenece. Por ello, la comunidad que rodea al estudiante incide en la forma en que este comprende el mundo.
- b) *Instrumentos mediadores del desarrollo.* Las funciones psicológicas superiores se caracterizan por la mediación, que presupone el uso de

herramientas y signos para regular la actividad propia y la de los demás. En sus dimensiones instrumental y social, la mediación permite que niños y jóvenes aprendan con el apoyo de otros y de la cultura.

- c) *Zona de desarrollo próximo*. Es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, que se alcanza con la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

Estos planteamientos muestran que la cultura orienta lo que el sujeto piensa y cómo lo piensa, y que el conocimiento se construye con la mediación de los adultos significativos del entorno: padres, docentes, cultores y, en la actualidad, también las redes sociales. Desde esta perspectiva, el ser humano modifica su medio para alcanzar sus propósitos y, al hacerlo, genera cultura. Por ello, la identidad cultural se concibe como un proceso dinámico de construcción y reconstrucción a partir de la interacción social. Para esta investigación, ello implica que los espacios de encuentro entre estudiantes, docentes y cultores no son un complemento, sino el núcleo del proceso formativo. La Figura 2 representa los componentes de esta teoría.

Representación gráfica de la teoría sociocultural de Vygotsky



Fuente: Elaboración propia (2026), a partir de Vygotsky (1979).

Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1987)

Para Ausubel (1987), el aprendizaje es una reorganización activa de la estructura cognitiva del estudiante, es decir, del conjunto de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que ya posee. El estudiante se concibe como un procesador activo de la información, y el aprendizaje organizado se entiende como un fenómeno complejo que trasciende la repetición.

El autor distingue dos dimensiones del aprendizaje escolar. La primera se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento, que puede ser por recepción o por descubrimiento. La segunda se refiere a la forma en que ese conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva, que puede ser repetitiva o significativa. De su combinación surgen cuatro situaciones: recepción repetitiva, recepción significativa, descubrimiento repetitivo y descubrimiento significativo. Ausubel (1987) advierte que no resulta viable que todo el aprendizaje escolar ocurra por descubrimiento y defiende el valor del aprendizaje verbal significativo por recepción, siempre que el nuevo

contenido se relacione de manera sustantiva con lo que el estudiante ya sabe. La Figura 3 sintetiza estas dimensiones.

Figura 3

Dimensiones del aprendizaje significativo según Ausubel



Fuente: Elaboración propia (2026), a partir de Ausubel (1987). Infografía elaborada con apoyo de Gemini 2.5 Pro (Google, 2026), herramienta de inteligencia artificial generativa, con revisión y ajuste de la autora.

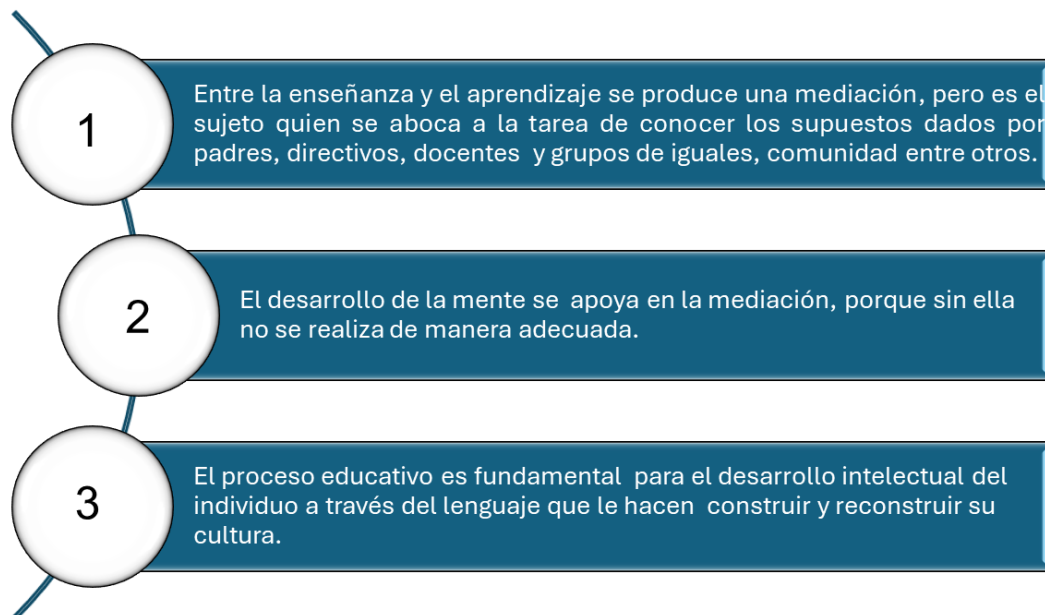
El aprendizaje significativo resulta preferible al repetitivo porque permite construir cuerpos de conocimiento integrados y con sentido. Para esta investigación, el aporte de Ausubel (1987) consiste en reconocer que las estudiantes llegan al aula con saberes previos sobre su cultura, aprendidos en la familia, el barrio y el territorio. Esos saberes no son un punto de partida que deba corregirse, sino la base sobre la cual se construyen nuevos significados sobre la identidad cultural afrochocoana.

Teoría de la Instrucción de Bruner (1972)

Bruner (1972) plantea una teoría de la instrucción que vincula el desarrollo de la mente con la cultura y concibe la educación como el medio principal para esa integración. Para el autor, el aprendizaje no es una transmisión pasiva de datos, sino un proceso de descubrimiento en el que el estudiante explora activamente su entorno, formula relaciones y construye significados. La Figura 4 presenta las premisas principales de esta teoría.

Figura 4

Premisas principales de la teoría de la instrucción de Bruner



Fuente: Elaboración propia (2026), a partir de Bruner (1972).

A esta perspectiva se asocia el concepto de andamiaje, que Wood et al. (1976) describen como un apoyo temporal y ajustable que el adulto ofrece al aprendiz según su nivel de competencia en la tarea, y que se retira progresivamente a medida que este gana autonomía. Para esta investigación, el aporte de Bruner reside en que la identidad cultural se fortalece cuando las estudiantes descubren por sí mismas los significados de su patrimonio, con el acompañamiento de sus mediadores sociales. Así, dejan de ser receptoras de tradiciones y se asumen como investigadoras de su propia historia.

Investigación-Acción Participativa de Fals Borda

Las teorías anteriores explican cómo se aprende la cultura, pero no bastan para fundamentar una investigación orientada a la transformación. Por ello, se incorpora como referente la propuesta del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien desarrolló la IAP como una forma de producir conocimiento con las comunidades y no sobre ellas. Para Fals Borda (2009), la IAP rompe la relación sujeto-objeto propia de la ciencia tradicional y la sustituye por una relación sujeto-sujeto, en la que el saber académico y el saber popular dialogan en condiciones de horizontalidad.

Entre sus principios destacan la devolución sistemática del conocimiento a la comunidad, la valoración de la memoria colectiva y de la cultura popular, y la unión entre conocer y transformar. Fals Borda acuñó, además, la noción de sujeto sentipensante, tomada de los pescadores de la costa Caribe colombiana, para referirse a quien combina la razón y el sentimiento al actuar (Fals Borda, 2009). Para esta investigación, este referente fundamenta el papel de las estudiantes, los docentes y los cultores como coinvestigadores, y justifica que el modelo teórico-práctico surja de la praxis compartida y no de un diseño previo.

Pedagogía Crítica de Freire

Freire (1997) concibe la educación como práctica de la libertad y critica la educación bancaria, en la que el docente deposita contenidos en estudiantes concebidos como recipientes pasivos. Frente a ella propone una educación problematizadora, basada en el diálogo, en la que educadores y educandos aprenden juntos al leer críticamente su realidad. En esta perspectiva, la praxis es la unidad entre reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo.

Este referente aporta a la investigación dos ideas centrales. La primera es que la identidad cultural no se enseña como un contenido que se deposita, sino que se reconstruye cuando las estudiantes problematizan su propia historia y su territorio. La segunda es que la toma de conciencia sobre la invisibilización de las culturas afrodescendientes constituye, en sí misma, un acto educativo y liberador. La noción freireana de praxis es la que orienta el ciclo de planificación, acción y reflexión de la IAP.

Interculturalidad Crítica de Walsh

Walsh (2009) distingue entre una interculturalidad funcional, que reconoce la diversidad sin cuestionar las relaciones de poder que la jerarquizan, y una interculturalidad crítica, que problematiza esas relaciones y busca construir modos otros de poder, saber y ser. Desde esta perspectiva, la colonialidad no terminó con la independencia, sino que persiste en las formas de conocimiento que la escuela legitima y en las que excluye.

Este referente permite comprender que la apatía de algunas estudiantes hacia su cultura no es solo un problema de desconocimiento, sino también una consecuencia de procesos históricos de subordinación de los saberes afrodescendientes. En consecuencia, la resignificación de la identidad cultural implica fortalecer primero la intraculturalidad, es decir, los saberes propios del territorio, para luego dialogar con otras culturas en condiciones de equidad.

Articulación de las Teorías de Entrada

Los referentes de entrada no se juxtaponen, sino que se complementan. Las teorías de Vygotsky, Ausubel y Bruner fundamentan los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula; la etnoeducación, la perspectiva decolonial y la didáctica crítica transformadora, junto con los aportes de Fals Borda, Freire y Walsh, orientan el sentido político, ético y metodológico de la acción educativa. El Cuadro 4 sintetiza esta articulación y su implicación para el modelo teórico-práctico que emerge de la praxis.

Cuadro 4

Articulación de las teorías de entrada

Referente	Aporte central	Implicación para la investigación
Etnoeducación (Castillo y Rojas, 2005)	Proyecto político, ético y pedagógico que sitúa los saberes y cosmovisiones étnicas en el centro del currículo	Derecho de las estudiantes a una educación arraigada en su herencia afrochocoana
Decolonialidad (Mignolo, 2003; Quijano, 2000; Walsh, 2013)	Crítica a la colonialidad del poder, del saber y del ser	Herramientas para cuestionar los modelos estéticos e identitarios foráneos
Didáctica crítica transformadora (Freire, 1997; Giroux, 1997; McLaren, 2005)	Enseñanza como praxis reflexiva; docente como intelectual transformativo	Las estudiantes proponen, investigan y producen narrativas sobre su cultura
Vygotsky (1979)	La cultura se aprende en la interacción social mediada	Los encuentros entre estudiantes, docentes y cultores son el núcleo del proceso
Ausubel (1987)	El nuevo conocimiento se ancla en los saberes previos	Los saberes familiares y territoriales de las estudiantes son el punto de partida
Bruner (1972)	Aprendizaje por descubrimiento con andamiaje	Las estudiantes investigan su propia historia con acompañamiento
Fals Borda (2009)	Relación sujeto-sujeto; unión entre conocer y transformar	Los actores son coinvestigadores; el modelo surge de la praxis
Freire (1997)	Educación problematizadora; praxis como reflexión y acción	Ciclo de planificación, acción y reflexión; toma de conciencia
Walsh (2009)	Interculturalidad crítica frente a la colonialidad	Fortalecer la intraculturalidad afrochocoana antes del diálogo intercultural

Fuente: Elaboración propia (2026).

Referentes Teóricos Conceptuales

El Arte y la Cultura

Los jóvenes construyen cada día su desarrollo humano desde su realidad, sus necesidades y la búsqueda de oportunidades. En este proceso, la UNESCO (2006), en la *Hoja de ruta para la educación artística*, reconoce la educación artística como un derecho humano universal que contribuye al desarrollo de las capacidades creativas, a la construcción de la identidad cultural y al respeto por la diversidad. En el plano patrimonial, la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (UNESCO, 1972) clasificó el patrimonio en cultural y natural.

Posteriormente, con la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003), la noción de patrimonio cultural se amplió para reconocer, junto al patrimonio material, el patrimonio inmaterial, también denominados tangible e intangible. Ese bien colectivo, asumido como propio, es el vínculo necesario para la cohesión y la identidad de los pueblos, y debe salvaguardarse para las generaciones futuras como responsabilidad del Estado y de la ciudadanía. Al respecto, Molano (2007) sostiene que la identidad cultural solo puede manifestarse a partir del patrimonio, y que es la propia colectividad la que, al reconocerlo y valorarlo, lo convierte en referente identitario que debe protegerse y transmitirse.

De lo expuesto se desprende que proteger, divulgar y recrear el patrimonio es una tarea colectiva que involucra creencias y valores. Por ello, requiere estar vinculada al sistema educativo, de modo que se asuma como una de las raíces de la identidad. En un mundo globalizado, esta tarea se vuelve urgente frente a una realidad mediática que tiende a desplazar lo propio. El trabajo conjunto entre escuela y comunidad permite consolidar los valores propios y colectivos mediante el aprender a hacer, a conocer y a convivir.

Sin embargo, las tendencias de la modernidad han instrumentalizado muchas manifestaciones artísticas, con lo cual se homogeneiza al sujeto y se

ocultan sus facultades de pensamiento e imaginación. Frente a ello, el arte y la cultura, mediante procesos de creación e imaginación, forjan una conciencia crítica que fortalece la formación integral. En esta línea, Eisner (2004) sostiene que las artes desarrollan formas de pensamiento complejas y sutiles, una inteligencia cualitativa, que refinan la sensibilidad, estimulan la imaginación y amplían la conciencia, por lo que su lugar en la escuela no es accesorio sino formativo.

Por su parte, la UNESCO (2001), en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, afirma que la diversidad cultural es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solo como crecimiento económico, sino también como medio para acceder a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria. Así, el arte y la cultura fortalecen la capacidad de imaginar, sentir y actuar de otra manera, y permiten tomar distancia crítica de aquello que priva a las personas de sus derechos. Freire (1997), desde una mirada más amplia, concibe la educación como un proceso de concientización mediante el cual las personas leen críticamente su realidad para transformarla.

No obstante, el acceso al arte y la cultura se ve limitado por la situación de muchos jóvenes y familias, cuyo contexto les permite, con frecuencia, acceder solo a actividades culturales orientadas al entretenimiento y no mediadas por un proceso formativo. A esta limitación se suma una práctica docente que no siempre aprovecha estos recursos: aunque se reconoce el valor pedagógico del arte, su uso en el aula suele ser ocasional y desligado del currículo. En esta línea, Hínestroza Ramírez (2022) advierte que, en el Chocó, la etnoeducación tiende a reducirse a actividades simbólicas y conmemorativas, sin transformar el lugar que ocupan los saberes propios en la escuela; por ello, el arte y la cultura solo cobran sentido formativo cuando se integran a la praxis pedagógica cotidiana.

Lo expuesto reafirma que el arte y la cultura, integrados pedagógicamente, fortalecen en las estudiantes la expresión de emociones y

pensamientos, la sensibilidad, la creatividad y la autonomía. Más allá de su valor estético, el arte se convierte en un dispositivo pedagógico capaz de cultivar la conciencia crítica, siempre que esté mediado por una praxis que trascienda el entretenimiento. El Cuadro 5 sintetiza la articulación entre arte, cultura y patrimonio.

Cuadro 5

Articulación del arte, la cultura y el patrimonio en el desarrollo humano

Categoría	Concepto clave	Función pedagógica y social	Referente
Naturaleza del patrimonio	Material e inmaterial (tangible e intangible)	Cohesión social, identidad y vínculo con los antepasados	UNESCO (1972, 2003); Molano (2007)
El arte como transformación	Cultivo del ser y conciencia crítica	Fortalecimiento de la democracia y resistencia ante la homogeneización	UNESCO (2006); Eisner (2004)
Dimensión educativa	Binomio escuela-comunidad	Aprender a hacer, a conocer y a convivir para una formación integral	Freire (1997)
Desarrollo humano	Creatividad, inteligencia cualitativa y actitud representativa	Calidad de vida, inclusión de derechos y justicia social	Eisner (2004); UNESCO (2001)
Desafío de la praxis	El arte como formación y no solo como entretenimiento	Convertir el recurso artístico en aprendizaje significativo	Hinestroza Ramírez (2022)

Fuente: Elaboración propia (2026).

Como se observa en el Cuadro 5, integrar el arte y la cultura en la escuela exige una pedagogía que reconozca la subjetividad y el contexto histórico de quien aprende. Para que el patrimonio se asuma como bien colectivo, la escuela y la comunidad necesitan trabajar de manera conjunta. Solo así las nuevas generaciones podrán no solo preservar sus raíces, sino también convertirse en protagonistas de su propia realidad social.

Identidad Cultural

Desde una perspectiva sociocultural, la identidad cultural se asocia a las identificaciones que se establecen en la interacción social y que pueden

transformarse con el tiempo; al mismo tiempo, genera sentido de pertenencia y arraigo a una nación, un lugar o una comunidad. La UNESCO (1982), en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, señaló que la identidad cultural comprende las tradiciones, la historia y los valores morales, espirituales y éticos legados por las generaciones anteriores, así como la vitalidad de la vida cultural presente y los propósitos que orientan el futuro.

La misma organización sostiene que cultura y educación se relacionan de forma recíproca: la cultura nutre la educación, y esta es el medio principal para transmitirla y arraigarla. En esta línea, Molano (2007), con base en la Convención de la UNESCO (2005) sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, indica que la identidad cultural implica el sentido de pertenencia a un grupo social que comparte costumbres, valores y creencias.

La identidad cultural, por tanto, no es inmutable: se recrea individual y colectivamente y se nutre de manera continua de la influencia exterior. Se expresa en la lengua, los ritos, las ceremonias, los sistemas de valores y las manifestaciones cotidianas, como fiestas, procesiones, música y danza, que la UNESCO (2003) reconoce como patrimonio cultural inmaterial. Existe, además, una relación estrecha entre identidad y patrimonio, pues la sociedad identifica los valores patrimoniales que asume como propios. Por ello, la identidad cultural implica una construcción constante, con rupturas y reconfiguraciones de representaciones, valores y sentimientos, en un entramado de relaciones significativas, como se representa en la Figura 5.

Figura 5
Dimensiones de la identidad cultural



Fuente: Elaboración propia (2026). Infografía elaborada con apoyo de Gemini 2.5 Pro (Google, 2026), herramienta de inteligencia artificial generativa, con revisión y ajuste de la autora.

Como muestra la Figura 5, la identidad cultural no obstaculiza la interacción entre comunidades distintas. Por el contrario, favorece la cohesión social y el desarrollo local, y constituye una condición necesaria para una sociedad intercultural. En la misma línea, Molano (2007) plantea que no es posible pensar el desarrollo territorial sin incorporar los activos culturales de la población, pues ello supone apropiarse de la memoria histórica y proteger el patrimonio.

Por su parte, la UNESCO (2003), en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, en vigor desde 2006, define este patrimonio como los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales asociados, que las comunidades reconocen como parte de su patrimonio. Su transmisión entre generaciones y su recreación en función del entorno y de la historia infunden un sentimiento de identidad y promueven el respeto por la diversidad cultural.

En el caso de las estudiantes de la IEFEM, la identidad cultural adquiere una especificidad propia. Se trata de una identidad afrochocoana, entretejida con la memoria de la diáspora africana, con el territorio del Pacífico y con prácticas como la música, la danza, la gastronomía, la tradición oral y las fiestas patronales. Es también una identidad vivida por jóvenes mujeres, cuya relación con la cultura propia está atravesada por la escuela, la familia, el barrio y los medios digitales. Esta especificidad justifica que la investigación no parta de una definición cerrada de identidad, sino que la construya con las propias estudiantes.

Resignificación de la Identidad Cultural

La categoría central de esta investigación es la resignificación de la identidad cultural. Resignificar no equivale a enseñar de nuevo contenidos culturales ni a rescatar tradiciones como piezas de museo. Implica que las estudiantes comprendan críticamente los significados de su cultura, reconozcan cómo se han transformado y les atribuyan un sentido nuevo en su proyecto de vida. Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), este proceso ocurre en la interacción social; desde Freire (1997), exige problematizar la realidad; y desde Walsh (2009), supone cuestionar las jerarquías que han desvalorizado los saberes afrodescendientes. Por ello, la resignificación no puede imponerse desde fuera: emerge del diálogo y de la acción reflexiva compartida, que es precisamente lo que la IAP busca propiciar.

Bases Legales

Toda investigación debe sustentarse en el ordenamiento jurídico vigente, es decir, en lo consagrado en las leyes y normas establecidas por la Nación y por los organismos competentes en el tema en desarrollo. En consecuencia, a continuación se presentan las normas que sustentan la investigación, organizadas según su jerarquía: la Constitución Política, los instrumentos internacionales, las leyes y los decretos reglamentarios.

En primer lugar, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 7 que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. En su artículo 67 define la educación en los siguientes términos:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67)

Asimismo, el artículo 70 reconoce la cultura, en sus diversas manifestaciones, como fundamento de la nacionalidad. Estos tres artículos fundamentan el derecho de las estudiantes a una educación que reconozca y fortalezca su identidad cultural.

En el plano internacional, las Naciones Unidas (2009), mediante el estudio del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, asumieron la educación como un derecho humano y un instrumento indispensable para el goce de otros derechos y libertades. La conciben, además, como la vía principal para que los pueblos marginados accedan a los medios que les permitan participar plenamente en sus comunidades. A ello se suma la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003), que reconoce a la educación como medio de transmisión de ese patrimonio.

En el plano legal, la Ley 70 de 1993, que desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución, es la norma más directamente vinculada con esta investigación, pues se refiere a las comunidades negras. Su artículo 32 establece que “el Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales”. El artículo 34 agrega que dicha educación “debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y

toda la vida social y cultural de estas comunidades”. Por su parte, el artículo 39 dispone que “el Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana”.

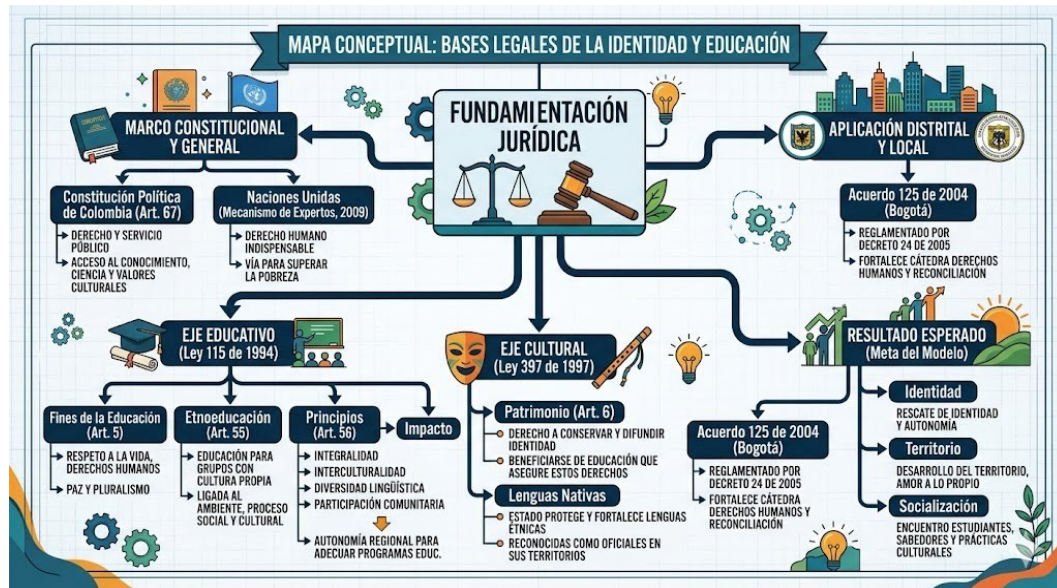
La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, establece en su artículo 5 los fines de la educación. Entre ellos se encuentran “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad” (numeral 2) y “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país” (numeral 6). En su artículo 55 define la educación para grupos étnicos como “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. El artículo 56 señala que esta educación se orienta por los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.

La Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura, establece en el numeral 6 de su artículo 1 que “el Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural”. Esta disposición respalda directamente el propósito de la investigación.

En el plano reglamentario, el Decreto 804 de 1995 regula la atención educativa para los grupos étnicos y reconoce la participación de las comunidades en la construcción de sus procesos educativos. El Decreto 1122 de 1998 establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como obligatoria en todos los establecimientos de educación formal del país y dispone su incorporación en los proyectos educativos institucionales. Este último decreto es clave para la sostenibilidad del modelo, pues ofrece el

marco para incorporarlo al PEI de la IEFEM. La Figura 6 presenta la relación entre estas normas.

Figura 6
Bases legales de la identidad cultural y la educación



Fuente: Elaboración propia (2026). Infografía elaborada con apoyo de Gemini 2.5 Pro (Google, 2026), herramienta de inteligencia artificial generativa, con revisión y ajuste de la autora.

Las normas señaladas constituyen el sustento jurídico de la investigación. En conjunto, reconocen a las comunidades negras el derecho a una educación acorde con su cultura, obligan al sistema educativo a difundir sus prácticas culturales y promueven la participación comunitaria en los procesos formativos. Desde este marco, la investigación busca que la comunidad educativa de la IEFEM construya, desde la praxis compartida, un modelo que fortalezca el encuentro de las estudiantes con sus prácticas culturales y su territorio. El Cuadro 6 sintetiza la fundamentación legal.

Cuadro 6

Matriz de fundamentación legal

Nivel	Norma	Alcance y vínculo con la investigación	Dimensión
Constitucional	Constitución Política de Colombia (1991), arts. 7, 67 y 70	Reconoce la diversidad étnica y cultural; define la educación como acceso a los valores de la cultura; asume la cultura como fundamento de la nacionalidad	Derechos y ciudadanía
Internacional	Naciones Unidas (2009); UNESCO (2003)	La educación como derecho y vía de participación; la educación como medio de transmisión del patrimonio inmaterial	Derechos humanos y patrimonio
Legal	Ley 70 de 1993, arts. 32, 34 y 39	Garantiza a las comunidades negras una educación acorde con su cultura y la difusión de sus prácticas culturales	Identidad afrocolombiana
Legal	Ley 115 de 1994, arts. 5, 55 y 56	Fines de la educación; comprensión crítica de la diversidad; etnoeducación y participación comunitaria	Sistema educativo
Legal	Ley 397 de 1997, art. 1, num. 6	Garantiza el derecho a conservar, enriquecer y difundir la identidad y el patrimonio cultural	Patrimonio e identidad
Reglamentario	Decreto 804 de 1995; Decreto 1122 de 1998	Atención educativa para grupos étnicos; Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el PEI	Praxis y sostenibilidad

Fuente: Elaboración propia (2026).

CAPÍTULO III

CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

Este capítulo expone los fundamentos epistemológicos y el camino metodológico de la investigación. En él se presentan la pentadimensionalidad del estudio, el paradigma, el enfoque, el método y su estatus epistemológico, el diseño, el escenario y los actores sociales, las técnicas e instrumentos, el procedimiento de los ciclos de investigación, el análisis de la información y los criterios de calidad. Según Arias (2012), el método comprende el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas de investigación. En una investigación sociocrítica, sin embargo, esos pasos no se definen de manera unilateral: se acuerdan y se ajustan con los coinvestigadores a medida que avanza la praxis compartida.

Pentadimensionalidad de la Investigación

La investigación se sustenta en cinco dimensiones interrelacionadas que expresan su coherencia interna: la ontológica, la epistemológica, la axiológica, la metodológica y la teleológica. Cada una responde a una pregunta distinta sobre el estudio y, en conjunto, muestran que el paradigma, el método y los propósitos forman una misma unidad de sentido.

Dimensión Ontológica

Responde a la pregunta sobre la naturaleza de la realidad estudiada. La identidad cultural de las estudiantes afrochocoanas no se concibe como un hecho estático, externo o medible desde fuera, sino como una construcción social, vivencial, dinámica y simbólica. Esta realidad está entrelazada con la historia de los pueblos afrodescendientes del Pacífico colombiano, con el territorio y con la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria de las estudiantes en Quibdó. Es, además, una realidad múltiple, pues cada actor la vive y la significa desde su propia experiencia, y es

transformable, porque quienes la habitan pueden modificarla mediante la acción consciente.

Dimensión Epistemológica

Responde a la pregunta sobre cómo se conoce esa realidad y cuál es la relación entre quien investiga y los participantes. El conocimiento no se descubre ni se extrae, sino que se construye de manera intersubjetiva en una relación sujeto-sujeto. En ella, el saber académico dialoga horizontalmente con los saberes ancestrales, comunitarios y experienciales de las estudiantes, los docentes, los directivos y los cultores. El conocimiento válido es aquel que surge de la reflexión colectiva sobre la acción y que es reconocido por la comunidad como propio.

Dimensión Axiológica

Responde a la pregunta sobre los valores que orientan el proceso. La investigación no se pretende neutral: asume de manera explícita su compromiso con el reconocimiento de la cultura afrochocoana, el respeto a la diversidad, la dignidad de los pueblos afrodescendientes, la horizontalidad, la corresponsabilidad y la justicia cultural. Estos valores se expresan también en decisiones éticas concretas: el consentimiento informado, el cuidado de las estudiantes menores de edad, la confidencialidad y la devolución sistemática de los hallazgos a la comunidad. Quien investiga reconoce, además, su propia implicación con el contexto y la somete a reflexión permanente.

Dimensión Metodológica

Responde a la pregunta sobre el camino para construir el conocimiento. El estudio se desarrolla mediante la Investigación-Acción Participativa (IAP), organizada en ciclos en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. En esos ciclos se emplean técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada, la observación participante y los talleres

de reflexión colectiva, y la información se analiza mediante codificación, categorización y triangulación.

Dimensión Teleológica

Responde a la pregunta sobre la finalidad de la investigación. El fin no es solo comprender la realidad, sino transformarla junto con quienes la viven y generar, desde esa praxis compartida, un modelo teórico-práctico para la resignificación de la identidad cultural, con orientaciones para sostenerlo en el tiempo mediante su incorporación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IEFEM. El Cuadro 7 sintetiza las cinco dimensiones.

Cuadro 7

Pentadimensionalidad de la investigación

Dimensión	Pregunta que responde	Postura asumida
Ontológica	¿Cuál es la naturaleza de la realidad?	Construcción social, vivencial, dinámica, simbólica, múltiple y transformable
Epistemológica	¿Cómo se conoce? ¿Qué relación hay entre quien investiga y los participantes?	Relación sujeto-sujeto; conocimiento intersubjetivo construido en la praxis; diálogo de saberes
Axiológica	¿Qué valores orientan el proceso?	Reconocimiento, dignidad afrodescendiente, horizontalidad, corresponsabilidad; ética del consentimiento y la devolución
Metodológica	¿Cuál es el camino?	IAP en ciclos en espiral; técnicas cualitativas; categorización y triangulación
Teleológica	¿Para qué se investiga?	Transformar la práctica y generar, desde la praxis, un modelo teórico-práctico sostenible en el PEI

Fuente: Elaboración propia (2026).

Paradigma de la Investigación

Atendiendo a la pentadimensionalidad descrita, la investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico. De acuerdo con Ricoy (2006), este paradigma trasciende la mera descripción y exige una dialéctica permanente de reflexión-acción-reflexión, con la responsabilidad de propiciar la transformación social desde la base comunitaria (p. 17). Asimismo, el estudio se orienta por lo que Habermas (1982) denomina el interés emancipatorio, es

decir, la búsqueda de un conocimiento que rechaza la neutralidad instrumental y persigue la liberación de los sujetos frente a las condiciones históricas que han invisibilizado sus saberes, en este caso, los saberes afrodescendientes (p. 312).

Enfoque de la Investigación

La investigación asume el enfoque cualitativo, que, según Hernández Sampieri et al. (2014), utiliza la recolección y el análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación, y busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural. Este enfoque permite acceder a los significados que los actores atribuyen a su identidad cultural, expresados en sus palabras, prácticas y vivencias, sin reducirlos a cifras.

Miles y Huberman (1994, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) señalan varios rasgos de la investigación cualitativa que resultan pertinentes para este estudio. Entre ellos se encuentran el contacto prolongado e intensivo con el escenario, la visión integral del contexto, la comprensión de las perspectivas de los actores desde su interior y el análisis centrado en el lenguaje, que conserva las expresiones originales para discutirlos con los participantes. En el marco de la IAP, estos rasgos se amplían: el análisis no queda solo en manos de quien investiga, sino que se valida y enriquece con los coinvestigadores en los espacios de reflexión colectiva.

Método de la Investigación

Investigación-Acción Participativa

El método es el camino práctico que se transita para construir conocimiento (Arias, 2012). Esta investigación asume la Investigación-Acción Participativa (IAP), que Fals Borda (1999) concibe, a la vez, como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de

actitudes y valores y como un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno. En ella se integran, de manera inseparable, la investigación, la acción y la participación de los propios actores involucrados. Su propósito es que quienes viven una situación la comprendan críticamente y la transformen con base en esa comprensión.

Estatus Epistemológico de la IAP

La IAP no es solo un conjunto de técnicas participativas, sino una postura epistemológica sobre qué es el conocimiento, quién lo produce y para qué. Fals Borda (2009), su principal referente latinoamericano, planteó que la IAP rompe la relación sujeto-objeto de la ciencia tradicional y la sustituye por una relación sujeto-sujeto. En esa relación, las comunidades dejan de ser objeto de estudio y se convierten en productoras de conocimiento sobre su propia realidad; en palabras de Fals Borda (1999), se trata de superar el binomio investigador-investigado y reconocer al pueblo como sujeto creador de conocimiento (p. 73). De este planteamiento se derivan cuatro rasgos que definen el estatus epistemológico del método:

1. *El diálogo de saberes.* El conocimiento académico y el saber popular o ancestral se reconocen como igualmente legítimos y se enriquecen mutuamente.
2. *La unidad entre conocer y transformar.* El conocimiento se valida en la acción: es válido en la medida en que permite a la comunidad comprender y modificar su situación.
3. *La praxis como fuente de teoría.* Siguiendo a Freire (1997), la praxis es la unidad entre reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. La teoría no precede a la acción, sino que se genera y reformula a partir de ella.
4. *La devolución sistemática.* El conocimiento producido regresa a la comunidad en formas comprensibles y útiles para ella, y no queda solo en el informe académico.

Siguiendo los principios de Fals Borda y Rahman (1991), estos rasgos se concretan en esta tesis en tres criterios que otorgan estatus científico al método: a) la praxis entendida como fuente para generar teoría transformadora; b) la inserción de la investigadora en calidad de facilitadora, y no de interventora externa; y c) la construcción de una simetría dialógica en la que el rigor académico se articula con el saber ancestral (p. 45). En consecuencia, los actores sociales (estudiantes, docentes, directivo y cultur) toman las decisiones operativas del plan de acción y participan con pleno derecho como coinvestigadores. Estos rasgos explican por qué, en esta investigación, el modelo teórico-práctico no se diseña antes de actuar, sino que se configura al final, como síntesis de la praxis compartida.

Diferencia entre Investigación-Acción e Investigación-Acción Participativa

Es necesario precisar que esta investigación es una IAP y no una investigación-acción (IA) en sentido estricto. La IA, formulada por Lewin (1946) y desarrollada en el campo educativo por autores como Elliott (1993), se centra en que el docente investigue y mejore su propia práctica en el aula; los demás actores pueden ser consultados, pero la conducción del proceso recae en quien investiga (Elliott, 1993, p. 24). La IAP, en cambio, tiene un origen latinoamericano y un horizonte emancipador: la comunidad participa en todas las decisiones, desde la definición del problema hasta la valoración de los resultados.

De la tradición de la IA, este estudio retoma el ciclo en espiral propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), compuesto por los momentos de planificación, acción, observación y reflexión, como estructura operativa. Sin embargo, lo desarrolla con el sentido participativo y transformador de la IAP. Según Carr y Kemmis (1988), este tipo de investigación favorece la emancipación de los participantes, porque les ofrece herramientas para

reflexionar críticamente sobre su práctica y transformarla de manera consciente.

Diseño de la Investigación

El diseño es emergente, flexible y cíclico. Es emergente porque las acciones concretas no se fijan de antemano, sino que surgen de las decisiones del grupo coinvestigador. Es cíclico porque se organiza en una espiral de ciclos en la que la reflexión de cada ciclo da origen a la planificación del siguiente. Además, se desarrolla en el escenario natural de los actores, es decir, en la institución y su entorno comunitario, y recoge la información directamente de sus protagonistas.

Escenario de la Investigación

Para Taylor y Bogdan (1998), en los estudios cualitativos el escenario comprende los espacios físicos y socioculturales en los que transcurre la cotidianidad de los actores. En esta investigación, el escenario es la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM), ubicada en el barrio Cristo Rey, en la zona urbana del municipio de Quibdó, departamento del Chocó. La institución atiende a estudiantes de familias de diversos niveles socioeconómicos, procedentes tanto de la zona urbana como de la rural.

De acuerdo con la ponencia del proyecto que dio origen a la Ley 1050 de 2006, mediante la cual la Nación se asoció a los 70 años de fundación de la institución, la IEFEM fue creada mediante el Acuerdo N.º 7 de 1934, presentado por el entonces director de Educación Pública, con el nombre de Colegio Intendencial de Señoritas; más tarde adoptó la orientación normalista como Instituto Pedagógico Femenino y, mediante el Decreto 0370 del 13 de diciembre de 1957 del Ministerio de Educación Nacional, se configuró como hoy se conoce, a partir de la fusión de tres colegios (*Gaceta del Congreso*,

2005). En 1961 se trasladó a su sede actual, en la carrera cuarta con calle 31 de Quibdó (*Gaceta del Congreso*, 2005).

Según la memoria institucional, el Acuerdo fundacional data del 8 de marzo de 1934 y fue reglamentado por el Decreto N.º 102 del mismo año; el colegio, de orientación comercial, surgió con el propósito de ofrecer educación a la población afrodescendiente de la región. Su primera directora fue Clementina Rodríguez Jaramillo, y sus primeras sedes funcionaron en residencias particulares del centro de Quibdó. En 1943 se creó la escuela anexa Decroly y, hasta 1952, el plantel fue de carácter departamental, para luego pasar a ser nacional. Junto al Instituto Pedagógico Femenino (IPE) funcionó el Instituto Politécnico Femenino, de extracción popular, donde se enseñaban tejido y bordado junto con el currículo académico. A partir de 1953, la institución fue regida por las Hermanas Dominicas de la Presentación, y en 1970 adoptó la denominación de Instituto Femenino Integrado (IFI). Entre 1986 y 1988 se incorporaron las modalidades de Salud y Nutrición, Artes Aplicadas, Ciencias Naturales y Comercio, y la institución pasó a llamarse Instituto Femenino de Enseñanza Media y Profesional (IFEMP). Finalmente, en 2004, con la reorganización de las instituciones educativas, adoptó su nombre actual. La Figura 7 muestra la sede de la institución.

Figura 7

Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó, Chocó



Fuente: Tomado del blog institucional de la IEFEM (Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media, 2012).

Con más de 90 años de trayectoria, la IEFEM constituye un espacio significativo para la formación de mujeres afrochocoanas. Esa historia la convierte en un escenario propicio para que la comunidad educativa reflexione sobre la identidad cultural y la resignifique.

Actores Sociales y Coinvestigadores

En la IAP, quienes participan no son una muestra ni una población de estudio, sino actores sociales que se asumen como coinvestigadores. Según Taylor y Bogdan (1998), los informantes clave son personas que, por su conocimiento del escenario y su relación con quien investiga, aportan comprensiones profundas y facilitan el acceso a otros actores y espacios. En este estudio, la participación se organiza en dos niveles:

- a) *Grupo coinvestigador núcleo.* Está conformado por seis actores: un (1) directivo, dos (2) docentes, dos (2) estudiantes y un (1) cultor o gestor cultural de la comunidad. Participan en todos los ciclos, en las

entrevistas semiestructuradas y en los talleres de reflexión colectiva, y toman decisiones junto con quien investiga.

- b) *Grupo ampliado*. Está conformado por 30 estudiantes de décimo grado de la IEFEM, que participan en la construcción y el desarrollo del plan de acción y en los espacios de reflexión. Su voz es central, porque la resignificación de la identidad cultural se refiere a ellas.

La selección de los coinvestigadores fue intencional, basada en criterios definidos y en la disposición voluntaria a participar, como se detalla en el Cuadro 8. Para identificar sus aportes y proteger su identidad, se emplean códigos: D1 para el directivo, DC1 y DC2 para los docentes, E1 y E2 para las estudiantes, C1 para el cultor y E-G para las estudiantes del grupo ampliado.

Cuadro 8

Criterios de selección de los coinvestigadores

Actor social	N.º	Criterios	Código
Directivo	1	Directivo o coordinador de la IEFEM con 15 o más años de servicio; conocimiento del PEI; disposición a participar	D1
Docentes	2	Docentes de la IEFEM: uno de un área vinculada con la cultura (Humanidades, Ciencias Sociales o Educación Artística) y otro de ciencias exactas, para contrastar perspectivas; interés en transformar su práctica; disposición a participar	DC1, DC2
Estudiantes	2	Estudiantes de los últimos grados; habitantes de la comunidad; interés por la cultura propia; asentimiento propio y consentimiento de sus acudientes	E1, E2
Cultor o gestor cultural	1	Portador reconocido de saberes culturales del contexto; vínculo con la institución o la comunidad; disposición a participar	C1
Grupo ampliado de estudiantes	30	Estudiantes de décimo grado de la IEFEM; participación voluntaria; asentimiento propio y consentimiento de sus acudientes	E-G

Fuente: Elaboración propia (2026).

Consideraciones Éticas

Dado que la mayoría de las participantes son menores de edad, la investigación adoptó los siguientes resguardos éticos: la autorización institucional de la IEFEM; el consentimiento informado de los adultos participantes y de los acudientes; el asentimiento informado de las estudiantes; la participación voluntaria, con la posibilidad de retirarse en cualquier momento; la confidencialidad mediante el uso de códigos; la autorización expresa para grabar audio y tomar fotografías, y la devolución de los hallazgos a la comunidad. El formato de consentimiento se presenta en el Anexo E, y el registro fotográfico, obtenido con la autorización correspondiente, en el Anexo A.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Según Arias (2012), la técnica es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información, mientras que el instrumento es cualquier recurso, dispositivo o formato que se utiliza para obtener, registrar o almacenar esa información. En coherencia con el enfoque cualitativo y con la epistemología de la IAP, esta investigación emplea tres técnicas principales: la entrevista semiestructurada, la observación participante y los talleres de reflexión colectiva. El Cuadro 9 reúne las técnicas, los instrumentos, los propósitos que atienden y los anexos correspondientes.

Cuadro 9

Técnicas, instrumentos y su relación con los propósitos

Técnica	Instrumentos	Propósitos	Participantes	Anexo
Entrevista semiestructurada	Guion de temas generadores; grabadora de audio	PE1 y PE4	Grupo coinvestigador núcleo	B y F
Observación participante	Guía de observación descriptiva; diario de campo; registro fotográfico	PE1, PE3 y PE4	Todos los actores, en los espacios escolares y comunitarios	C, G y A

Técnica	Instrumentos	Propósitos	Participantes	Anexo
Talleres de reflexión colectiva	Guía de reflexión colectiva; relatoría; producciones del grupo	PE1, PE2, PE4 y PE5	Grupo núcleo y grupo ampliado	D y H

Fuente: Elaboración propia (2026).

Entrevista Semiestructurada

Díaz-Bravo et al. (2013) señalan que las entrevistas semiestructuradas “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (p. 163). Los mismos autores destacan que su ventaja radica en la posibilidad de adaptarse a los sujetos, motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. En coherencia con ello, en esta investigación la entrevista se apoya en un guion semiestructurado de temas generadores. No se trata de un cuestionario cerrado; cada tema se vincula con un propósito específico y las preguntas emergen de manera abierta durante la conversación, siguiendo el hilo del relato de la persona entrevistada. Las entrevistas se grabaron en audio, previo consentimiento, y se transcribieron de forma literal. La entrevista se aplicó en dos momentos. En el Ciclo 1 (febrero de 2026) se realizaron cinco sesiones de entrevista inicial con los seis coinvestigadores del grupo núcleo (la de las dos estudiantes se desarrolló de forma conjunta). Al cierre del Ciclo 2 (mayo de 2026) se realizó una entrevista de cierre con las estudiantes coinvestigadoras E1 y E2, centrada en las transformaciones reconocidas (tema «Lo que vivimos juntos» del guion). El guion se presenta en el Anexo B y la transcripción de las entrevistas, en el Anexo F.

Observación Participante

Para Taylor y Bogdan (1998), la observación participante es la investigación que involucra la interacción social entre quien investiga y los informantes en el medio de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. En esta investigación se aplicó de forma

transversal en las clases, actos culturales, recreos, espacios comunitarios y durante la ejecución del plan de acción. La información se registró en un diario de campo, instrumento que distingue analíticamente entre la descripción de lo observado y la reflexión crítica de quien observa, orientado por la guía presentada en el Anexo C. Como complemento, se llevó un registro fotográfico del trabajo de campo, cuya selección se presenta en el Anexo A.

Talleres de Reflexión Colectiva

Son encuentros dialógicos del grupo coinvestigador y del grupo ampliado, en los que se problematiza la realidad, se planifican las acciones y se reflexiona sobre lo ejecutado. Constituyen el corazón metodológico de la participación en la IAP, porque en ellos las decisiones se toman de forma asamblearia y colectiva. Cada taller se documentó mediante una relatoría sistemática y la recolección de las producciones del grupo (carteleras, mapas mentales o relatos orales). La guía orientadora se presenta en el Anexo D.

Procedimiento de la Investigación: Ciclos de la IAP

Es necesario distinguir entre los propósitos de la investigación (lo que se busca lograr) y las fases del método (cómo se desarrolla el proceso). En esta investigación, el procedimiento sigue la espiral de Kemmis y McTaggart (1988): cada ciclo recorre los momentos de planificación, acción, observación y reflexión; a su vez, la reflexión de un ciclo da origen a la planificación del siguiente. La espiral se organiza en una fase preliminar, tres ciclos y un momento final de síntesis teórica.

Fase Preliminar: Negociación y Conformación del Grupo

Comprende la solicitud de autorización institucional, la presentación de la investigación a la comunidad educativa, la invitación a los actores, la conformación del grupo coinvestigador núcleo y del grupo ampliado, la firma

de consentimientos y asentimientos informados, y el acuerdo colectivo sobre las normas de trabajo.

Ciclo 1: Develamiento Participativo de la Realidad (Propósito Específico 1)

En la planificación, el grupo acuerda los temas generadores. En la acción, se realizan las entrevistas semiestructuradas y la observación participante, y se culmina con un taller de develamiento en el que las estudiantes expresan cómo viven su identidad cultural. En la observación, la información se registra en el diario de campo y en las relatorías. En la reflexión, el grupo analiza colectivamente los hallazgos, identifica las situaciones que desea transformar y las prioriza.

Ciclo 2: Construcción y Desarrollo del Plan de Acción (Propósitos Específicos 2, 3 y 4)

En la planificación, a partir de lo develado, el grupo construye colectivamente el plan de acción (propósitos, responsables, recursos y tiempos). En la acción, se desarrollan cooperativamente las actividades acordadas en la escuela y la comunidad. En la observación, se registran las reacciones y dinámicas emergentes. En la reflexión, se realizan talleres para sistematizar las transformaciones que los propios actores reconocen.

Ciclo 3: Reajuste y Consolidación (Propósitos Específicos 3 y 4)

A partir de la reflexión del Ciclo 2, el grupo decide de forma asamblearia qué acciones mantener, modificar o incorporar. Se replanifica, se ejecuta una nueva ronda de acciones y se reflexiona. En este ciclo se integran acciones orientadas a la sostenibilidad, tales como la socialización de la experiencia con el claustro docente y el diálogo con las directivas para su inserción en el PEI.

Momento de Síntesis Teórica (Propósito Específico 5)

Concluidos los ciclos, se integra lo aprendido en la configuración del modelo teórico-práctico emergente (fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y didácticos). El constructo se somete a validación comunicativa (consenso intersubjetivo) con el grupo coinvestigador, se devuelve a la comunidad y se presenta formalmente a las directivas de la IEFEM. El Cuadro 10 relaciona los propósitos con los ciclos.

Cuadro 10

Relación entre los propósitos específicos y los ciclos de la IAP

Propósito específico	Ciclo o momento	Actividades principales
1. Caracterizar los significados, saberes y vivencias sobre la identidad cultural	Ciclo 1	Entrevistas semiestructuradas; observación participante; taller de develamiento participativo
2. Construir colectivamente el plan de acción	Ciclo 2 (planificación)	Talleres de co-planificación: acciones, responsables, recursos y tiempos
3. Desarrollar cooperativamente las acciones del plan	Ciclos 2 y 3 (acción y observación)	Ejecución comunitaria de las acciones acordadas; registro continuo en el diario de campo
4. Sistematizar las transformaciones reconocidas por los actores	Ciclos 2 y 3 (reflexión)	Talleres de reflexión; entrevista de cierre con E1 y E2; asamblea de cierre; elaboración de relatorías
5. Configurar el modelo teórico-práctico emergente y su sostenibilidad	Momento de síntesis teórica	Integración teórica; validación comunicativa comunitaria; propuesta de inserción al PEI

Fuente: Elaboración propia (2026).

Cronograma de Ejecución y Logística de la Investigación

En concordancia con los principios de flexibilidad y rigor de la IAP, la investigación se operacionalizó a través de un cronograma que proyecta los tiempos, los responsables y la logística requerida para cada fase. Este cronograma no es un esquema rígido, sino una matriz orientadora que favorece la viabilidad del estudio dentro de la dinámica escolar de la IEFEM. El Cuadro 11 detalla la planificación temporal de los ciclos de investigación.

Cuadro 11

Cronograma de ejecución y logística de la IAP

Fase o ciclo	Actividades logísticas y operativas	Participantes y responsables	Tiempo estimado
Fase preliminar: negociación y entrada al campo	Reunión con directivas para permisos. Presentación del proyecto a la asamblea docente. Conformación del grupo coinvestigador y firma de consentimientos.	Investigadora, rectoría, docentes y estudiantes	Febrero de 2026
Ciclo 1: develamiento participativo	Entrevistas semiestructuradas. Observación participante. Taller de develamiento participativo y priorización de situaciones.	Investigadora, grupo núcleo y grupo ampliado	Febrero-marzo de 2026
Ciclo 2: construcción y desarrollo del plan	Taller de co-planificación (asignación de tareas). Ejecución de las acciones A1 a A5 (memoria viva, tradición oral, saberes botánicos, estética y gastronomía). Registros en el diario de campo. Entrevista de cierre con E1 y E2 (mayo).	Investigadora, estudiantes, docentes y cultores locales	Marzo-mayo de 2026
Ciclo 3: reajuste y consolidación	Taller de evaluación de las acciones. Ejecución de acciones reajustadas y nuevas propuestas. Mesas de trabajo para la inserción de estrategias en el PEI.	Grupo coinvestigador y directivas de la IEFEM	Mayo de 2026
Momento de síntesis, cierre y devolución	Sistematización de la información cualitativa. Validación comunicativa del modelo emergente. Socialización final y entrega del documento a la institución.	Investigadora y comunidad educativa	Mayo de 2026

Fuente: Elaboración propia (2026).

Procedimiento para el Análisis e Interpretación de la Información

Unidades de Análisis, Corpus y Herramientas

El análisis se centra en los significados y las prácticas en torno a la identidad cultural afrochocoana. La unidad de análisis operativa es la unidad de significado, es decir, cada segmento de discurso, relato o registro de

acción que expresa una idea completa, pertinente y coherente sobre el fenómeno investigado. Por su parte, el corpus está conformado por las transcripciones literales de las entrevistas, las notas del diario de campo y las relatorías de los talleres.

En cuanto a las herramientas para el procesamiento, no se utilizó software de análisis cualitativo especializado (como ATLAS.ti o NVivo). Esta decisión fue metodológica y coherente con la IAP: el uso de programas especializados habría centralizado el análisis en la investigadora y excluido a la comunidad. En su lugar, la información se procesó mediante un procedimiento manual estructurado, apoyado en matrices de Microsoft Excel y procesadores de texto. Este formato accesible permitió mantener el control directo sobre los datos y, sobre todo, facilitó que las estudiantes y los docentes coinvestigadores pudieran leer, comprender y participar en la revisión de las matrices durante los talleres de reflexión.

Procesamiento de la Información

En coherencia con el enfoque cualitativo y con la IAP, el análisis siguió un proceso hermenéutico, participativo y en espiral. Aunque se retoman de Strauss y Corbin (2002) algunas nociones operativas de la codificación y la categorización, no se adoptó el procedimiento completo de la teoría fundamentada. El proceso se desarrolló en los siguientes pasos:

1. *Transcripción y organización.* Las entrevistas y relatorías se transcriben de manera literal. Cada documento se identifica con el código del actor y la fecha, y sus intervenciones se numeran para ubicar cada cita con precisión (por ejemplo, Anexo F, 017).
2. *Lectura de inmersión hermenéutica.* Se leen de manera completa y reiterada los documentos para lograr una comprensión global del contexto antes de fragmentar el discurso.
3. *Codificación descriptiva (primer nivel).* Se identifican las unidades de significado y se les asigna un código descriptivo. Siempre que es

posible, se emplean las palabras textuales de los propios actores para no desvirtuar su voz.

4. *Agrupación temática y categorial (segundo nivel)*. Los códigos con significados afines se agrupan por convergencia en subcategorías y categorías. En este paso, los hallazgos se contrastan con las categorías a priori (Cuadro 12) y se registran las categorías emergentes que no estaban previstas en la teoría inicial.
5. *Estructuración e integración interpretativa*. Se identifican las categorías centrales y los temas transversales que articulan el sentir de la comunidad. A partir de estas relaciones, se construye la red de significados que sirve de base al modelo teórico-práctico.
6. *Validación comunicativa (consenso)*. Las matrices y las interpretaciones preliminares se presentan al grupo coinvestigador en los talleres de reflexión, para que la propia comunidad confirme, corrija, amplíe o modifique lo interpretado.
7. *Triangulación y teorización*. Se contrastan las diversas fuentes (estudiantes, docentes, directivo y cultor), las técnicas (entrevistas, observación y talleres) y la teoría de entrada. Esta síntesis permite configurar el modelo teórico-práctico.

En relación con el proceso de categorización, Strauss y Corbin (2002) explican que las categorías son conceptos de mayor nivel de abstracción que agrupan otros conceptos o subcategorías, y que, en el momento en que se comienzan a agrupar los conceptos, se inicia también el establecimiento de relaciones entre ellos para explicar lo que ocurre en el fenómeno estudiado.

A partir de este postulado, se comprende que categorizar en esta investigación trasciende la simple tarea de etiquetar frases. Se trata de un ejercicio hermenéutico de abstracción mediante el cual las voces y los relatos literales de las estudiantes afrochocoanas se elevan a un nivel conceptual superior. Al agrupar los códigos iniciales, el grupo investigador logra vislumbrar las relaciones entre los distintos fenómenos sociales y

pedagógicos; por ejemplo, cómo una práctica cotidiana se conecta con la resistencia decolonial o con el autorreconocimiento territorial.

Matriz de Categorías a Priori y Emergentes

En concordancia con el diseño cualitativo, el proceso analítico se apoya en una estructura interactiva de categorización. Al respecto, Cisterna (2005) explica que las categorías y subcategorías “pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referencias significativas a partir de la propia indagación” (p. 64). Siguiendo este planteamiento, en esta investigación las categorías a priori se derivaron de manera deductiva a partir de los propósitos específicos y de los referentes teóricos del Capítulo II (como la etnoeducación, la decolonialidad y la didáctica crítica transformadora). Estas funcionan como una orientación metodológica inicial, que guía la formulación de los temas generadores para las entrevistas y estructura la guía de observación participante.

No obstante, en coherencia con la epistemología emancipadora de la IAP, estas categorías previas no constituyen un esquema cerrado o impositivo. Por el contrario, el proceso de codificación temática garantiza que se incorporen las categorías emergentes, es decir, aquellos constructos, problemáticas y saberes inéditos que brotan directamente de la voz, el discurso y la praxis comunitaria de los actores sociales durante el trabajo de campo.

Ambas dimensiones categoriales, tanto las preestablecidas teóricamente como las que emergen de la realidad escolar, se integran y presentan en el Capítulo IV. Esta red conceptual constituye la base para el análisis hermenéutico de los hallazgos y la posterior configuración del modelo. A modo de síntesis, el Cuadro 12 expone la matriz categorial base que orientó el inicio del estudio. Atendiendo al criterio de Cisterna (2005),

cada categoría apriorística se vincula con el propósito específico que atiende y con los autores que la sustentan teóricamente.

Cuadro 12

Matriz de categorías a priori

Categoría a priori	Subcategorías	Propósito	Sustento teórico
Significados de la identidad cultural afrochocoana	Saberes ancestrales; patrimonio material; patrimonio inmaterial; sentido de pertenencia; influencias externas y mediáticas	PE1	Molano (2007); UNESCO (2003); Walsh (2009)
Prácticas pedagógicas en torno a la cultura	Didáctica actual; mediación docente; relación escuela-comunidad; Cátedra de Estudios Afrocolombianos	PE1 y PE2	Freire (1997); Giroux (1997); Castillo y Rojas (2005)
Praxis participativa	Planificación colectiva; acciones desarrolladas; formas de participación de los actores	PE2 y PE3	Fals Borda (2009); Kemmis y McTaggart (1988)
Transformaciones reconocidas	Autorreconocimiento; valoración de lo propio; conciencia crítica; cambios en la práctica docente	PE4	Vygotsky (1979); Freire (1997); Lather (1986)
Sostenibilidad del modelo	Institucionalización en el PEI; colectivo docente; alianzas comunitarias	PE5	Decreto 1122 de 1998; Hinestroza Ramírez (2022)
Categorías emergentes	Tensiones entre lo foráneo y lo propio; horizonte de futuro (identificadas durante el análisis)	Todos	Cisterna (2005); Strauss y Corbin (2002)

Fuente: Elaboración propia (2026), a partir de Cisterna (2005) y de los referentes teóricos del Capítulo II.

Saturación de Sentido

En la presente investigación cualitativa, el acopio de la información no sigue un esquema rígido o lineal, sino un proceso hermenéutico en espiral, propio de la IAP: se actúa en el campo, se recogen los saberes, se debaten en los talleres y se vuelve a la acción transformadora. La saturación de sentido se alcanza cuando los relatos, vivencias y reflexiones documentadas

por los coinvestigadores ya no aportan elementos nuevos a las categorías de análisis, lo que evidencia una comprensión profunda del fenómeno.

Es necesario precisar que alcanzar la saturación no implica descartar la información que no se repite. En la IAP, las voces divergentes, los casos atípicos y las contradicciones no se eliminan; por el contrario, se conservan y se analizan como categorías de contraste, puesto que revelan tensiones históricas y sociales de la realidad que enriquecen su comprensión (ver Anexo J).

Triangulación

Leal (2009) define la triangulación como el proceso de “determinar ciertas interacciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p. 135). Para conferir rigurosidad al estudio, se emplean cuatro niveles de triangulación: la triangulación de fuentes, que contrasta las perspectivas de directivo, docentes, estudiantes y cultor; la triangulación de técnicas, que enlaza la información de las entrevistas, la observación y los talleres de reflexión colectiva; la triangulación teórica, que somete los hallazgos al escrutinio de los referentes críticos y decoloniales del Capítulo II; y la validación comunicativa, que devuelve y contrasta las interpretaciones con los propios coinvestigadores para su aprobación.

Criterios de Calidad y Rigor de la Investigación

La calidad del estudio se asegura mediante los criterios de rigor de la investigación cualitativa propuestos por Lincoln y Guba (1985), a los cuales se agrega un criterio sociopolítico propio de la investigación orientada a la transformación emancipadora (Lather, 1986):

- a) *Credibilidad*. Se garantiza mediante la inmersión y el contacto prolongado con el escenario sociocultural de Quibdó, la triangulación

múltiple y, fundamentalmente, la validación comunicativa (consenso) con el grupo coinvestigador.

- b) *Transferibilidad*. Se procura a través de la descripción densa y detallada del contexto territorial y del proceso metodológico, de modo que otras instituciones etnoeducativas puedan valorar la pertinencia de transferir la experiencia a sus propias realidades.
- c) *Dependencia o auditabilidad*. Se asegura mediante el registro sistemático de las decisiones metodológicas en el diario de campo y la custodia de las transcripciones, relatorías y matrices de análisis.
- d) *Confirmabilidad*. Se alcanza mediante la reflexividad constante de la investigadora, quien registra de forma transparente sus propios supuestos, sesgos e implicaciones con la comunidad afrochocoana, y los somete a revisión dialógica.
- e) *Validez catalítica*. Propuesta por Lather (1986), se refiere al grado en que el proceso investigativo moviliza, concientiza y empodera a los participantes para comprender su realidad histórica y transformarla. En el marco de la IAP, este es el criterio central de calidad.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

Presentación e Interpretación de los Hallazgos

Este capítulo presenta e interpreta los hallazgos contruidos dialógicamente a lo largo de la Investigación-Acción Participativa (IAP) desarrollada con la comunidad educativa de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó. En coherencia con el procedimiento metodológico descrito en el Capítulo III, la organización de este apartado no sigue una secuencia de resultados aislados o tabulaciones, sino la espiral de los ciclos de la IAP: primero se expone el develamiento participativo de la realidad (Ciclo 1); luego, la construcción, el desarrollo y la reflexión sobre el plan de acción (Ciclo 2); y, por último, el reajuste y la consolidación comunitaria (Ciclo 3). Cada ciclo se vincula con los propósitos específicos que atiende.

Es necesario precisar desde el inicio que el plan de acción y el modelo teórico-práctico no son equivalentes. El plan de acción comprende el conjunto de acciones que la comunidad educativa decide, ejecuta y evalúa *in situ* durante los ciclos. El modelo, en cambio, es la síntesis teórica que emerge de la reflexión sobre esa praxis, y se presenta de forma consolidada en el Capítulo V. Por consiguiente, el presente capítulo no expone el modelo final, sino la praxis de la cual este emana.

Actores Sociales, Corpus y Convenciones de Lectura

Los hallazgos se construyen polifónicamente con las voces de los seis coinvestigadores del grupo núcleo, identificados con los códigos definidos en el Capítulo III: D1 (directivo), DC1 y DC2 (docentes), E1 y E2 (estudiantes) y C1 (cultor), en interacción constante con el grupo ampliado de estudiantes (E-G). El corpus de análisis está conformado por las transcripciones literales de las entrevistas semiestructuradas realizadas en la IEFEM, iniciales

(febrero de 2026) y de cierre (mayo de 2026) (Anexo F), los registros de observación participante (Anexo G), las relatorías de los talleres de reflexión colectiva y las fichas de sistematización de las acciones (Anexo H). El registro fotográfico del trabajo de campo se presenta en el Anexo A.

Para garantizar la trazabilidad entre el discurso de los actores y su interpretación teórica, cada fragmento citado indica el código del actor y el número de intervención en la transcripción del Anexo F (por ejemplo, Anexo F, 017) o el registro de observación del Anexo G (por ejemplo, Anexo G, R2). Las voces presentadas en este capítulo son extractos literales, que respetan el léxico y la sintaxis originales para no desvirtuar la identidad discursiva chocona. En el trabajo analítico de las transcripciones se emplearon patrones visuales (codificación de primer y segundo nivel) para diferenciar las subcategorías temáticas, tal como se detalla en el Cuadro 13.

Cuadro 13

Patrones visuales para la codificación y categorización temática en las transcripciones

Categoría	Subcategoría o dimensión analítica	Patrón visual aplicado
Significados de la identidad cultural	Saberes ancestrales	Resaltado amarillo
Significados de la identidad cultural	Patrimonio material e inmaterial	Resaltado verde
Significados de la identidad cultural	Sentido de pertenencia	Resaltado azul claro
Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente)	Influencias externas y mediáticas	Resaltado rosado
Prácticas pedagógicas	Didáctica y mediación docente	Resaltado gris
Praxis participativa y transformaciones	Cambios reconocidos desde la acción	Negrita
Horizonte de futuro (emergente)	Liderazgo y proyecto de vida	Subrayado
Dimensión de contraste (todas)	Voces divergentes o contradicciones	Cursiva

Fuente: Elaboración propia (2026).

Ciclo 1: Develamiento Participativo de la Realidad

Este ciclo atiende el primer propósito específico: caracterizar, de manera participativa con estudiantes, docentes, directivos y cultores, los significados, saberes y vivencias sobre la identidad cultural afrochocoana presentes en la realidad compartida de la IEFEM. Sus hallazgos provienen de dos fuentes que se presentan en orden: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. Al final del ciclo se expone la reflexión colectiva (consenso) que dio origen al plan de acción.

Observación Participante: Ejes y Secuencia de Registro

La observación participante se desarrolló de manera sistemática en diversas sesiones distribuidas a lo largo de los ciclos. Esta secuencia permitió contrastar lo vivenciado en distintos momentos y espacios (aula de clase, sala de profesores y espacios de taller), lo que enriqueció la triangulación. Los ejes de la guía de observación (Anexo C) orientaron la mirada investigativa en cada sesión; estos ejes no se puntúan ni se miden con escalas estandarizadas, sino que se describen, analizan e interpretan desde una perspectiva decolonial. El Cuadro 14 los define.

Cuadro 14

Ejes analíticos de la guía de observación participante

Eje analítico	Descripción de la praxis	Evidencias documentadas
1. Presencia de expresiones culturales afrochocoanas	Aparición de música, danza, oralidad, gastronomía, estética o saberes propios en el aula, actos cívicos y recreos	Descripción del hecho, el espacio y el momento; registro fotográfico
2. Actitudes y lenguajes de las estudiantes	Reacciones de apropiación, interés, indiferencia o tensiones estéticas frente a las expresiones culturales propias	Interacciones dialógicas (habla propia); expresiones corporales y afectivas
3. Mediación docente y currículo	Estrategias con las que el cuerpo docente incorpora (o invisibiliza) los saberes etnoeducativos territoriales en su praxis	Descripción del clima de aula y de los recursos didácticos empleados
4. Participación sociocomunitaria	Presencia y agencia de los cultores locales y portadores de memoria en los espacios formativos	Intervenciones, saberes compartidos y nivel de horizontalidad con la escuela

Eje analítico	Descripción de la praxis	Evidencias documentadas
5. Agencia en el plan de acción	Nivel de protagonismo con el que las estudiantes y docentes proponen, deciden y ejecutan las acciones transformadoras	Relatorías asamblearias; cartografías y producciones colectivas
6. Tensiones y divergencias	Situaciones de resistencia, contradicción o choque frente a los saberes tradicionales o la metodología propuesta	Notas reflexivas del diario de campo; incidentes críticos

Fuente: Elaboración propia (2026).

El Cuadro 15 presenta la secuencia de las sesiones de observación realizadas. Cada registro completo, con su respectiva reflexión, se encuentra en el Anexo G.

Cuadro 15

Secuencia de registros de observación participante

Registro	Ciclo	Espacio y actividad observada	Ejes analíticos abordados
R1	Ciclo 1	Reunión de concertación de la propuesta con el directivo y los docentes, sala de profesores (febrero de 2026)	3 y 6
R2	Ciclo 1	Clase sobre patrimonio regional, grado 10.º, con DC1 (marzo de 2026)	1, 2, 3 y 6
R3	Ciclo 2	Taller «Mi cuerpo, mi primer territorio de memoria y color», con el cultor local (abril de 2026)	1, 2, 4 y 5
R4	Ciclo 2	Taller «Diálogo de saberes y memoria viva», con el cultor local (mayo de 2026)	2, 4 y 5

Fuente: Elaboración propia (2026), a partir de los registros del Anexo G.

Durante el desarrollo del Ciclo 1, la observación permitió documentar hallazgos reveladores. En la reunión de concertación de la propuesta con el directivo y los docentes (R1), emergió la tensión entre la flexibilidad que exige la IAP y la rigidez administrativa del sistema escolar: el directivo manifestó su preocupación por no perder intensidad horaria en asignaturas clave, mientras que la docente de Ciencias Sociales propuso usar las horas de proyectos transversales para integrar la historia oral del Chocó, de modo que la propuesta enriqueciera el currículo existente en lugar de convertirse en una carga adicional. Ya en el aula (R2), durante una clase sobre

patrimonio inmaterial con 28 estudiantes de décimo grado, se evidenció que las expresiones culturales propias afloran de manera tímida y escasa. Ante la pregunta por las manifestaciones culturales de Quibdó se produjo un silencio de un par de minutos; E1 mencionó en voz baja las fiestas de San Pacho y las chirimías, y E2 comentó a sus compañeras que los alabaos «son de viejos», lo que provocó risas en el grupo.

Cuando la docente invitó a dibujar un símbolo del entorno, la mayoría de las estudiantes representó paisajes genéricos; solo tres dibujaron el río Atrato o elementos vinculados al peinado afro, y varias ocultaron sus bocetos cuando la investigadora se acercó a observar. Estos hechos revelan una brecha entre el currículo prescrito, centrado en ejemplos nacionales y en una enseñanza expositiva del folclore, y la vivencia cotidiana de la identidad cultural, así como una minusvaloración de las representaciones propias que puede leerse a la luz de lo que Fanon (2009) describe como la interiorización de la inferioridad frente a los modelos culturales hegemónicos (Anexo G, R1 y R2).

Hallazgos de las Entrevistas Semiestructuradas

El análisis hermenéutico de las entrevistas siguió los pasos descritos en el Capítulo III: lectura de inmersión, codificación descriptiva de las unidades de significado, agrupación temática por convergencia, contraste dialógico con las categorías a priori del Cuadro 12 e identificación de categorías emergentes. En el Ciclo 1 se trabajan dos categorías iniciales (Significados de la identidad cultural afrochocoana y Prácticas pedagógicas en torno a la cultura) y dos categorías emergentes surgidas de la voz de los actores: Tensiones entre lo foráneo y lo propio, y Horizonte de futuro. La matriz completa de codificación se presenta en el Anexo I.

Categoría 1: Significados de la Identidad Cultural Afrochocoana

Esta categoría reúne los sentidos que los actores atribuyen a ser afrochocoana o afrochocoano y a su patrimonio cultural. El Cuadro 16 presenta su matriz de categorización.

Cuadro 16

Matriz de categorización: Significados de la identidad cultural afrochocoana

Subcategoría	Códigos (fenómenos)	Actores
Saberes ancestrales	Saberes heredados no legitimados; relatos de los mayores	E2, C1, D1
Patrimonio material e inmaterial	Fiestas, currulao, alabaos, peinados, gastronomía	E1, E2, C1
Sentido de pertenencia	Identidad fragmentada; orgullo intermitente	E1, E2

Fuente: Elaboración propia (2026).

D1: “Recibir a cultores, sabedores y artistas locales en nuestras aulas aporta un valor incalculable para el rescate de la memoria colectiva y el fortalecimiento de la autoestima de nuestras estudiantes” (Anexo F, 051).

E1: “Para mí es un orgullo, pero también tiene sus retos. [...] Ser afrochocoana es llevar la alegría, la fuerza de nuestras mamás y abuelas, la música en la sangre” (Anexo F, 002).

E2: “Significa herencia y resistencia. [...] Ser afrochocoana es sentir el territorio, la historia de cómo nuestros ancestros lucharon, la conexión con el río y nuestras costumbres” (Anexo F, 003).

C1: “Lo más urgente es rescatar la memoria viva: el sentido de la comunidad, el respeto por la palabra, los mitos y leyendas del río, y la iconografía del territorio (los tejidos, los colores, las formas del Chocó)” (Anexo F, 037).

Los hallazgos de esta categoría indican que la identidad cultural de las estudiantes no está ausente, sino fragmentada: el orgullo por lo propio existe, pero aparece de manera intermitente y depende de los espacios en que es reconocido. Esta lectura coincide con la tesis de Vygotsky (1979) de que la identidad se construye en la interacción social, pues allí donde la escuela no ofrece mediaciones que legitimen el saber heredado, este queda confinado al ámbito familiar y festivo. Desde la perspectiva de Walsh (2009), la

fragmentación no es un rasgo individual de las estudiantes, sino la huella de un proceso histórico de subordinación de los saberes afrodescendientes que la institución escolar tiende a reproducir. El problema, por tanto, no es la falta de identidad, sino la falta de una pedagogía que la sitúe en el centro del proceso formativo.

Categoría 2: Prácticas Pedagógicas en torno a la Cultura

Esta categoría recoge cómo se incorporan, o no, los saberes propios en la enseñanza. El Cuadro 17 presenta su matriz.

Cuadro 17

Matriz de categorización: Prácticas pedagógicas en torno a la cultura

Subcategoría	Códigos (fenómenos)	Actores
Didáctica actual	Enseñanza tradicional y poco contextualizada; currículo centrado en contenidos externos	DC1, DC2, E1
Mediación docente	El docente como aprendiz del territorio; saberes de casa en el aula	DC1, E2
Relación escuela-comunidad	Participación esporádica de cultores; vinculación limitada a actos festivos	D1, C1
Cátedra de Estudios Afrocolombianos	La CEA vista como actividad aislada o requisito normativo; necesidad de transversalidad	D1, DC2

Fuente: Elaboración propia (2026).

DC2: “La falta de transversalidad. Sentimos que la 'etnoeducación' le corresponde únicamente a Sociales o a Artística, porque no tenemos capacitación de cómo articular los saberes propios con las ciencias o las matemáticas” (Anexo F, 031).

D1: “La etnoeducación está declarada como un principio institucional fundamental; sin embargo, [...] en la práctica pedagógica diaria existe una brecha. A menudo la identidad cultural termina canalizada casi exclusivamente a través de los actos cívicos, las festividades patronales o las asignaturas de Educación Artística y Ciencias Sociales” (Anexo F, 047).

Los hallazgos muestran que la enseñanza sigue siendo predominantemente tradicional y poco vinculada con el territorio, lo que Freire (1997) denominó educación bancaria: los contenidos se depositan sin dialogar con la experiencia de quienes aprenden. Al mismo tiempo, en la voz

de algunos docentes aparece una disposición a reconocerse como aprendices del territorio, lo que abre la posibilidad de una relación pedagógica más horizontal. Desde la perspectiva de Ausubel (1987), esta disposición es clave, porque el aprendizaje significativo requiere anclar lo nuevo en los saberes previos, y los saberes previos de las estudiantes son, en buena medida, culturales.

Categoría Emergente 1: Tensiones entre lo Foráneo y lo Propio

Esta categoría no estaba prevista como tal en la matriz a priori, donde las influencias externas figuraban solo como subcategoría. Sin embargo, la densidad con que aparece en el discurso de los actores justificó su tratamiento como categoría emergente. El Cuadro 18 presenta su matriz.

Cuadro 18

Matriz de categorización emergente: Tensiones entre lo foráneo y lo propio

Subcategoría	Códigos (fenómenos)	Actores
Estética foránea	Modelos de belleza difundidos en redes sociales; rechazo del cabello natural	E1, C1
Vergüenza étnica	Pena por la música o el habla propias	E1, E2
Resistencia creativa	Uso del arte y de los espacios públicos para mostrar lo propio	E1, C1

Fuente: Elaboración propia (2026).

C1: “Las jóvenes están consumiendo demasiada cultura externa y están perdiendo el arraigo por lo propio” (Anexo F, 037).

E1: “Aunque a veces en las redes o en la televisión uno ve que discriminan o minimizan lo de acá, nosotras sabemos el valor que tenemos” (Anexo F, 002).

E2: “Y los alabaos, pero eso es de viejos” (comentario a sus compañeras durante la clase sobre patrimonio; Anexo G, R2).

Esta categoría revela que la fragmentación identitaria se intensifica por la presión de modelos estéticos y de consumo que las estudiantes reciben a través de las redes sociales. Bauman (2003) describe esta situación como propia de una modernidad líquida, en la que las identidades se vuelven frágiles cuando carecen de anclajes estables, y Ortiz (2004) la explica como

una desterritorialización de la cultura. No obstante, la voz del cultor introduce un matiz relevante: no se trata de rechazar lo moderno, sino de resignificarlo desde lo propio, por ejemplo, usando la tecnología para mostrar la cultura afrochocoana. Esta resistencia creativa se convertirá en una de las claves del plan de acción.

Categoría Emergente 2: Horizonte de Futuro

Esta categoría surgió del discurso de los actores al referirse al para qué de la educación. Se relaciona con la especificidad de género de la IEFEM, pues los actores vinculan la identidad cultural con la posibilidad de que la mujer afrochocoana sea líder en su territorio. El Cuadro 19 presenta su matriz.

Cuadro 19

Matriz de categorización emergente: Horizonte de futuro

Subcategoría	Códigos (fenómenos)	Actores
Liderazgo étnico femenino	La mujer afrochocoana como líder de su territorio	E1, DC1, D1
Proyecto de vida	Futuro posible en Quibdó	E1, E2
Relevo generacional del saber	Las estudiantes como guardianas de la cultura	E1, E2, C1

Fuente: Elaboración propia (2026).

E1: “Ser de la IEFEM significa que la gente en Quibdó te mira como una señorita educada, con futuro” (Anexo F, 002).

E2: “Ser estudiante de la IEFEM es pertenecer a una institución tradicional de mujeres donde nos preparamos para salir adelante” (Anexo F, 003).

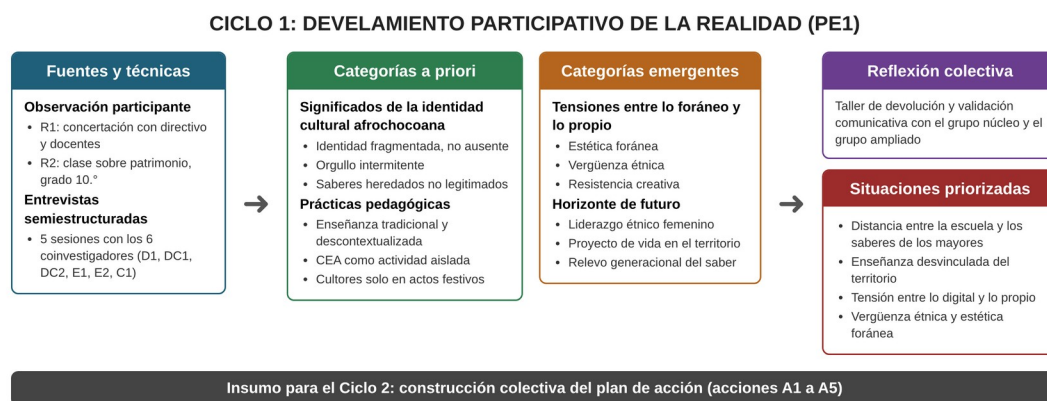
Esta categoría muestra que, para los actores, la resignificación de la identidad cultural no es un fin en sí mismo, sino una condición para que las estudiantes construyan un proyecto de vida digno en su territorio. En términos de Fals Borda (2009), el conocimiento de la propia historia es la base para que las comunidades se reconozcan como sujetos capaces de transformar su realidad.

Reflexión Colectiva del Ciclo 1

Los hallazgos anteriores no se asumieron como resultados definitivos, sino que se devolvieron al grupo coinvestigador y al grupo ampliado en un taller de reflexión colectiva. En él, los participantes debatieron los registros de la observación y las redes categoriales construidas, y priorizaron de forma asamblearia las situaciones que deseaban transformar: la distancia entre la escuela y los saberes de los mayores, una enseñanza desvinculada del territorio, la tensión entre lo digital y lo propio, y la vergüenza étnica asociada a la estética foránea. La Figura 8 sintetiza el recorrido del ciclo.

Figura 8

Síntesis del Ciclo 1: develamiento participativo de la realidad



Fuente: Elaboración propia (2026), a partir de los Cuadros 14 a 19.

Ciclo 2: Construcción y Desarrollo del Plan de Acción

Este ciclo atiende los propósitos específicos 2, 3 y 4. A partir de las situaciones priorizadas en el Ciclo 1, el grupo coinvestigador construyó colectivamente un plan de acción, lo desarrolló de manera cooperativa en los espacios escolares y comunitarios y reflexionó sobre las transformaciones que reconocía.

Plan de Acción Construido Colectivamente

El plan de acción se estructuró a través de talleres de co-planificación dialógica. En coherencia con la IAP, cada acción fue diseñada para dar respuesta directa a las tensiones sociales y educativas priorizadas en el Ciclo 1. Las acciones se operacionalizaron en una matriz comunitaria que detalla el propósito central de la acción, la secuencia de tareas, la proyección temporal, los corresponsables, los recursos requeridos y los indicadores cualitativos de seguimiento. El Cuadro 20 presenta la visión panorámica del plan, mientras que los Cuadros 21 a 25 desglosan operativamente cada acción.

Cuadro 20

Visión general del plan de acción

N.º	Acción	Situación priorizada que atiende	Período
A1	Laboratorio de memoria viva: relatos de mayores y cultores	Distancia entre la escuela y los saberes de los mayores	Abril de 2026
A2	Alabaos y arrullos en la clase de Lengua Castellana	Enseñanza desvinculada del territorio	Abril de 2026
A3	Pódcast «Voces de Quibdó»	Tensión entre lo digital y lo propio	Abril de 2026
A4	Saberes de las plantas del patio en Ciencias Naturales	Enseñanza desvinculada del territorio	Mayo de 2026
A5	Taller de estética y gastronomía propias	Vergüenza étnica y estética foránea	Mayo de 2026

Fuente: Elaboración propia (2026).

Cuadro 21

Acción A1: Laboratorio de memoria viva

Componente	Descripción
Objetivo	Documentar, durante abril de 2026, al menos seis relatos orales de mayores y cultores de Quibdó, con la participación de las estudiantes del grupo ampliado.
Tareas secuenciadas	1) Identificar con C1 a los mayores y cultores dispuestos a participar. 2) Preparar con las estudiantes las preguntas y el protocolo de escucha. 3) Realizar los encuentros de relato en la institución o en la comunidad. 4) Transcribir y organizar los relatos. 5) Socializarlos en una muestra abierta.

Responsables	C1 (enlace con los cultores); DC1 (acompañamiento pedagógico); estudiantes del grupo ampliado (entrevistas y transcripción); investigadora (facilitación y registro).
Recursos	Grabadoras o teléfonos móviles; cuadernos de campo; espacio de encuentro; refrigerio para los invitados.
Indicadores de seguimiento	Número de relatos documentados; número de estudiantes participantes; calidad de las preguntas elaboradas; reflexiones registradas en la relatoría de cierre. Revisión quincenal en el grupo núcleo.

Fuente: Elaboración propia (2026), a partir del plan construido por el grupo coinvestigador.

Cuadro 22

Acción A2: Alabaos y arrullos en la clase de Lengua Castellana

Componente	Descripción
Objetivo	Integrar, durante abril de 2026, sesiones de Lengua Castellana en las que las estudiantes analicen la estructura lingüística e histórica de alabaos y arrullos.
Tareas secuenciadas	1) Seleccionar con C1 los cantos que se trabajarán. 2) Planificar las sesiones con DC1. 3) Desarrollar las sesiones con escucha, interpretación y análisis. 4) Producir textos propios inspirados en los cantos. 5) Reflexionar sobre la experiencia.
Responsables	DC1 (planificación y desarrollo); C1 (interpretación de los cantos); investigadora (observación y registro).
Recursos	Grabaciones o intérpretes; guías de trabajo; parlante.
Indicadores de seguimiento	Número de sesiones realizadas; textos producidos por las estudiantes; registros de observación (ejes 1, 2 y 3).

Fuente: Elaboración propia (2026), a partir del plan construido por el grupo coinvestigador.

Cuadro 23

Acción A3: Pódcast «Voces de Quibdó»

Componente	Descripción
Objetivo	Producir, durante abril de 2026, episodios de pódcast realizados por las estudiantes sobre saberes y oficios tradicionales de Quibdó, como el de las parteras.
Tareas secuenciadas	1) Definir con las estudiantes los temas y las personas entrevistadas. 2) Capacitarse en grabación y edición básica. 3) Realizar las entrevistas. 4) Editar los episodios. 5) Publicarlos o socializarlos en la comunidad educativa.
Responsables	Estudiantes del grupo ampliado; E1 y E2 (coordinación entre pares).
Recursos	Teléfonos móviles; aplicación de edición gratuita; micrófono; conexión a internet.
Indicadores de seguimiento	Número de episodios producidos; número de personas entrevistadas; reproducciones o socializaciones realizadas; reflexiones de las estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2026), a partir del plan construido por el grupo coinvestigador.

Cuadro 24

Acción A4: Saberes de las plantas del patio en Ciencias Naturales

Componente	Descripción
Objetivo	Desarrollar, durante mayo de 2026, una unidad de Ciencias Naturales que relacione los contenidos del currículo con las plantas medicinales y alimenticias de los patios de Quibdó.
Tareas secuenciadas	1) Inventariar con las familias las plantas de los patios. 2) Planificar la unidad con DC2. 3) Desarrollar las clases con muestras reales. 4) Elaborar un herbario o una cartilla. 5) Socializar el producto.
Responsables	DC2 (planificación y desarrollo); familias y C1 (saber etnobotánico); estudiantes (inventario y cartilla).
Recursos	Muestras de plantas; materiales para el herbario; guías de trabajo.
Indicadores de seguimiento	Número de plantas documentadas; participación de las familias; producto final; registros de observación.

Fuente: Elaboración propia (2026), a partir del plan construido por el grupo coinvestigador.

Cuadro 25

Acción A5: Taller de estética y gastronomía propias

Componente	Descripción
Objetivo	Realizar, durante mayo de 2026, talleres en los que las estudiantes conozcan el significado histórico de los peinados y de la gastronomía afrochocoana.
Tareas secuenciadas	1) Invitar a peinadoras y cocineras tradicionales. 2) Preparar con las estudiantes las preguntas sobre el significado de cada práctica. 3) Desarrollar los talleres prácticos. 4) Realizar un conversatorio sobre belleza y estética propias frente a los modelos de las redes sociales. 5) Reflexionar sobre la experiencia.
Responsables	C1 (enlace con las portadoras de saber); D1 (gestión de espacios); investigadora (facilitación).
Recursos	Espacio de la institución; ingredientes; materiales para peinados.
Indicadores de seguimiento	Número de talleres; número de participantes; expresiones de las estudiantes registradas en la relatoría (ejes 2 y 6).

Fuente: Elaboración propia (2026), a partir del plan construido por el grupo coinvestigador.

Desarrollo del Plan y Sistematización de las Evidencias

Cada acción ejecutada se sistematizó en una ficha que describe lo realizado, los participantes, las evidencias y lo observado. Las fichas completas se presentan en el Anexo H, y una selección del registro fotográfico del trabajo de campo, en el Anexo A. El Cuadro 26 resume la sistematización.

Cuadro 26

Sistematización de las acciones desarrolladas

Acción	Fecha	Participantes	Lo realizado (praxis)	Evidencias (Anexo H)
A1	Abril de 2026	E1, E2, E-G (30 est.), C1, DC1, investigadora	Encuentro en «círculo de la palabra» en el que los sabedores locales compartieron relatos sobre la historia de Quibdó y el río. Las estudiantes documentaron los testimonios.	Fotografías H-1 a H-3; lista de asistencia; relatorías de los relatos transcritos
A2	Abril de 2026	E-G (30 est.), DC1, C1	Análisis lingüístico e histórico de un alabao tradicional en clase. Las estudiantes deconstruyeron el canto y compusieron versos propios basados en su estructura.	Fotografías H-4 y H-5; guías de trabajo resueltas; textos poéticos inéditos de las estudiantes
A3	Abril de 2026	E1, E2, E-G (15 est. voluntarias)	Capacitación básica en grabación móvil, entrevista a una partera tradicional y edición del primer episodio del podcast escolar.	Guion del podcast; archivo de audio digital; fotografía H-6 (sesión de grabación)
A4	Mayo de 2026	E-G (30 est.), DC2, madres de familia	Recolección de saberes sobre plantas medicinales (de azotea). Clasificación botánica comunitaria y elaboración conjunta de un herbario escolar.	Fotografías H-7 y H-8; herbario físico documentado; registro de observación
A5	Mayo de 2026	E-G (30 est.), C1, D1, investigadora	Conversatorio crítico sobre la estética afro (cabello natural, turbantes) frente a las redes sociales, acompañado de la preparación de gastronomía típica.	Fotografías H-9 y H-10; relatoría del conversatorio; lista de asistencia

Fuente: Elaboración propia (2026).

Durante el desarrollo de las acciones se evidenció cómo la presencia del cultor local transformó la dinámica tradicional del aula. Según quedó registrado en el diario de campo durante el taller «Diálogo de saberes y memoria viva» (R4), las estudiantes, organizadas en círculo, pasaron de una actitud distante, en la que algunas revisaban disimuladamente el celular, a una participación activa: mezclaron pigmentos, se ayudaron entre sí y preguntaron al cultor por las técnicas tradicionales.

En ese encuentro, E2, quien en la fase previa había calificado los alabaos como «cosa de viejos», se acercó al cultor para preguntarle: «¿este

color que usted usaba antes es el mismo con el que pintaban las fachadas en las fiestas?» (Anexo G, R4). Las evidencias documentales de las acciones se resguardan en el Anexo H y el registro fotográfico, en el Anexo A. A modo de síntesis, la Figura 9 representa el recorrido del Ciclo 2: la co-planificación del plan, el desarrollo de las acciones A1 a A5 y la sistematización de sus evidencias.

Figura 9

Diagrama del Ciclo 2: construcción y desarrollo del plan de acción



Fuente: Elaboración propia (2026), a partir de los Cuadros 20 a 26.

Reflexión sobre la Acción: Transformaciones Reconocidas

Al culminar el desarrollo operativo del Ciclo 2, se llevaron a cabo talleres de reflexión colectiva y la entrevista de cierre con las estudiantes coinvestigadoras E1 y E2 (Anexo F, 010 a 015). El propósito central fue que los propios actores sociales, en su rol de coinvestigadores, sistematizaran y reconocieran las transformaciones subjetivas y colectivas vivenciadas a partir de la acción. Estos hallazgos corresponden a las categorías a priori Praxis participativa y Transformaciones reconocidas, contempladas en el Cuadro 12. El Cuadro 27 presenta la matriz categorial resultante.

Cuadro 27

Matriz de categorización: Praxis participativa y transformaciones reconocidas

Subcategoría	Códigos (fenómenos)	Actores
Formas de participación	Las estudiantes proponen y conducen acciones	E1, E2, E-G
Autorreconocimiento	Orgullo y seguridad al contar historias o bailar	E1, E2, E-G
Valoración de lo propio	La tecnología al servicio de la memoria	E1, C1
Cambios en la práctica docente	Uso de cantos y plantas como contenido; el docente como aprendiz	DC1, DC2

Fuente: Elaboración propia (2026).

E1: “Ahora me doy cuenta de que las trenzas y nuestro cabello tienen una historia de libertad y de identidad que hay que llevar con orgullo” (Anexo F, 011).

E2: “Ahora entiendo que ahí está guardada la memoria de nuestro pueblo, nuestras alegrías y nuestros dolores. Es algo que no podemos dejar morir” (Anexo F, 012).

E-G3: “Es que la fuerza de una viene del río y de las ideas que nos dejaron las viejas” (Anexo G, R3).

DC1: “Cuando las muchachas dibujan, actúan o componen, se nota un cambio inmediato en el interés; la clase se transforma” (Anexo F, 019).

DC2: “Es una propuesta interesante, pero exige un cambio de mentalidad fuerte. Los profesores no estamos acostumbrados a perder el 'control' del contenido para permitir que las estudiantes propongan el rumbo de la clase” (Anexo F, 033).

Los hallazgos de este momento revelan que la participación protagónica en acciones que las propias estudiantes ayudaron a decidir generó en ellas un mayor autorreconocimiento territorial, expresado en el orgullo y la seguridad al compartir sus saberes propios. En el cuerpo docente, la experiencia propició el tránsito desde una enseñanza tradicional, de corte eurocéntrico, hacia una mediación en la que el saber de la comunidad se asume como contenido curricular legítimo, aunque no sin resistencias, como lo expresa la voz divergente de DC2. Estas transformaciones confirman el postulado de Freire (1997), quien sostiene que la praxis, entendida como la unidad de reflexión y acción, transforma

simultáneamente la realidad y la conciencia de quienes actúan sobre ella. Asimismo, la experiencia trasciende el constructivismo clásico para situarse en una didáctica crítica: las jóvenes dejan de ser receptoras pasivas del folclor y, como lo propone Bruner (1972) en su aprendizaje por descubrimiento, pasan a investigar y reivindicar su propia cultura.

Ciclo 3: Reajuste y Consolidación

En coherencia con la naturaleza en espiral de la IAP, la reflexión crítica del Ciclo 2 originó el insumo para el Ciclo 3. El grupo coinvestigador, mediante asambleas deliberativas, decidió qué acciones sostener, cuáles reajustar y qué nuevas propuestas incorporar. En esta fase, el énfasis se desplazó hacia la sostenibilidad del modelo (categoría a priori), con el fin de que las transformaciones no dependieran exclusivamente de la presencia de la investigadora, sino que se enraizaran en las políticas de la institución.

Durante la asamblea deliberativa de cierre del Ciclo 2, la comunidad determinó mantener el Laboratorio de memoria viva (acción A1) y la integración de alabaos y saberes botánicos en el currículo (acciones A2 y A4), dado el nivel de autorreconocimiento y motivación generado en las estudiantes. Sin embargo, se decidió reajustar la producción del pódcast (acción A3); según consta en la relatoría comunitaria, “las estudiantes solicitaron mayor acompañamiento técnico y vincular las entrevistas directamente con el área de Ciencias Sociales para que no se sintiera como una carga extracurricular” (Anexo H). Atendiendo a esta reflexión, en la segunda ronda de acciones se consolidó el cruce de las narrativas digitales con las clases formales. Como nueva propuesta orientada a la consolidación, se conformó un comité permanente de enlace entre la escuela y los cultores, con el fin de que estas prácticas no dependan del ciclo investigativo, sino que se perfilen como una política institucional continuada.

Cuadro 28

Matriz de categorización: Sostenibilidad

Subcategoría	Códigos (fenómenos)	Actores
Institucionalización en el PEI	Transversalidad real de la CEA; flexibilización de la malla curricular; apoyo directivo	D1
Colectivo docente	Co-planificación interdisciplinaria; superación del trabajo aislado; el docente como puente cultural	DC1, DC2
Alianzas comunitarias	Cultores como agentes educativos fijos; presencia continua en la escuela; valoración del saber vivo	C1

Fuente: Elaboración propia (2026).

D1: “La clave está en la institucionalización. Si los resultados de este ejercicio de Investigación-Acción Participativa se quedan solo en la tesis doctoral, el esfuerzo se diluirá cuando termine la investigación” (Anexo F, 053).

DC2: “Se requieren espacios de formación docente dentro de la institución. No basta con cambiar el PEI en el papel; necesitamos talleres donde los profes aprendamos a diseñar didácticas participativas contextualizadas” (Anexo F, 035).

C1: “Toda la disposición. Si la IEFEM nos abre las puertas para construir juntos con las estudiantes, cuenten conmigo” (Anexo F, 045).

La interpretación dialógica de los hallazgos sobre la sostenibilidad revela un escenario institucional caracterizado por una dialéctica de tensiones y posibilidades. Por un lado, las condiciones directivas favorecen la inclusión de estas prácticas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Desde la rectoría y la coordinación académica se reconoce que las acciones desarrolladas revitalizan el espíritu de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), al transformarla de un mero requisito legal en una praxis viva y cotidiana. La motivación evidenciada por las estudiantes sirvió como catalizador para que las directivas asumieran el compromiso de flexibilizar los espacios formativos en el mediano plazo.

Sin embargo, el tránsito hacia la sostenibilidad estructural no está exento de obstáculos administrativos y académicos. El cruce de las voces docentes devela que la rigidez de la malla curricular tradicional, la

fragmentación del conocimiento por asignaturas aisladas y la presión institucional por el cumplimiento de indicadores estandarizados limitan los tiempos para la co-planificación entre pares. Existe una tensión latente entre el currículo oficial, medible y eurocéntrico, y el currículo vivo, territorial y decolonial que exige la IAP.

Frente a este panorama, el saldo formativo del Ciclo 3 es esperanzador gracias a los compromisos político-pedagógicos asumidos por los actores sociales. El colectivo docente acordó trascender el trabajo aislado y avanzar hacia una transversalidad curricular genuina, en la que los cantos, la botánica y la memoria oral dejen de ser actividades extracurriculares para convertirse en ejes articuladores de las clases de Lenguaje, Ciencias y Sociales. Por su parte, los cultores y portadores de tradición dejaron de ser meros “invitados folclóricos” de las efemérides y asumieron un compromiso ético para integrarse como agentes educativos comunitarios con presencia continua en la escuela.

En definitiva, la sistematización de este último ciclo demuestra que la sostenibilidad del modelo no descansa únicamente en una decisión rectoral, sino en la movilización de conciencias, la voluntad del magisterio y el empoderamiento de las jóvenes afrochocoanas. Esta base empírica y experiencial constituye el cimiento sobre el cual se erige la síntesis del modelo teórico-práctico que se presenta en el capítulo siguiente.

Triangulación de los Hallazgos

Con el fin de otorgar credibilidad y rigor a la interpretación, los hallazgos de cada categoría se sometieron a un proceso de triangulación múltiple. En lugar de fragmentar la realidad, se optó por un cruce dialógico entre las fuentes, las técnicas y los referentes teóricos, y se validaron los sentidos con el grupo coinvestigador. El Cuadro 29 presenta esta matriz, en la que se visibilizan tanto las convergencias como las tensiones de la

realidad escolar; la matriz de saturación correspondiente se presenta en el Anexo J.

Cuadro 29

Matriz cualitativa de triangulación

Categoría	Entrevistas (voces)	Observación (registros)	Relatorías (consensos)	Referentes teóricos
Significados de la identidad	Identidad latente y orgullo intermitente	R1, R2	Taller de develamiento	Vygotsky (1979); Walsh (2009)
Prácticas pedagógicas	Tránsito hacia una mediación decolonial y territorial	R1, R3	Taller de co-planificación	Freire (1997); Ausubel (1987)
Tensiones foráneo-propio	Fuerte influencia mediática frente a resistencia estética local	R2, R4	Taller de co-planificación	Bauman (2003); Ortiz (2004)
Horizonte de futuro	La identidad asumida como motor de liderazgo femenino	R3, R4	Taller de reflexión (Ciclo 2)	Fals Borda (2009)
Praxis y transformaciones	Autorreconocimiento activo y agencia estudiantil	R3, R4	Taller de cierre (Ciclo 2)	Freire (1997); Bruner (1972)
Sostenibilidad	Compromiso directivo y transversalidad en el PEI	R4	Asamblea de reajuste (Ciclo 3)	Fals Borda (2009)

Fuente: Elaboración propia (2026).

Al triangular la información, se evidenció una fuerte convergencia teórica y empírica. Los relatos sobre la fragmentación identitaria y el autorreconocimiento dialogaron con los postulados de Vygotsky (1979) y Walsh (2009), lo que muestra que la identidad se fortalece cuando la escuela legitima el saber territorial. Del mismo modo, las transformaciones evidenciadas en la práctica docente, es decir, el tránsito de la enseñanza tradicional a la mediación decolonial, confirmaron las tesis de Freire (1997) y Ausubel (1987) sobre la educación problematizadora y el aprendizaje significativo.

Por otro lado, la triangulación también permitió visibilizar divergencias y tensiones, especialmente en la pugna entre las prácticas culturales propias y los modelos estéticos foráneos (Bauman, 2003; Ortiz, 2004). En la IAP,

estas divergencias no se descartan ni se minimizan; por el contrario, se conservan y analizan a profundidad, puesto que revelan las contradicciones de la realidad social que el modelo teórico-práctico busca interpelar.

Síntesis del Capítulo: de la Praxis al Modelo

El recorrido por los tres ciclos muestra que la identidad cultural de las estudiantes de la IEFEM no estaba ausente, sino silenciada y fragmentada; por un lado, debido a una dinámica escolar que históricamente no legitimaba sus saberes ancestrales y, por el otro, por la intensa presión de modelos estéticos foráneos. Asimismo, la praxis demostró que, cuando la comunidad educativa recupera su agencia, decide y desarrolla sus propias acciones transformadoras, las jóvenes transitan de la distancia y la vergüenza hacia el autorreconocimiento territorial y el orgullo identitario.

En paralelo, los docentes involucrados transitaron desde la transmisión bancaria de contenidos hacia una mediación dialógica y decolonial. Estos hallazgos, validados intersubjetivamente con los coinvestigadores, constituyen el insumo del cual emerge el modelo teórico-práctico. Su configuración como síntesis teórica de la praxis compartida, con sus fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y didácticos, así como sus orientaciones de sostenibilidad para el PEI, se presenta en el Capítulo V.

CAPÍTULO V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Configuración del Modelo Teórico-Práctico: una Didáctica Participativa y Transformadora para la Resignificación de la Identidad Cultural

Este capítulo presenta el aporte central de la investigación: la configuración del modelo teórico-práctico, sustentado en una didáctica participativa y transformadora orientada a la resignificación de la identidad cultural de las estudiantes de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó. De esta manera, se atiende el quinto propósito específico del estudio: configurar, como síntesis teórica de la praxis compartida, los fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y didácticos del modelo emergente, junto con las orientaciones para su sostenibilidad e institucionalización en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En coherencia con la epistemología de la Investigación-Acción Participativa (IAP), es necesario precisar que este modelo no fue elaborado de antemano para luego ser aplicado o impuesto a la comunidad. Por el contrario, emergió desde las bases de la IEFEM, como fruto de la acción-reflexión tras vivenciar los ciclos de develamiento, planificación y consolidación presentados en el Capítulo IV. Por consiguiente, este constructo no repite las tareas del plan de acción, sino que integra los aprendizajes de la comunidad y los organiza en un cuerpo teórico-práctico capaz de sostener y orientar la transformación educativa futura.

Naturaleza del Constructo: el Modelo Teórico-Práctico

En el campo educativo, Flórez Ochoa (1994) entiende el modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar (docente, estudiante, contenido y método). Si bien el

constructo que aquí se presenta incluye dicha dimensión pedagógica, la trasciende y se define como un modelo teórico-práctico. Esta denominación responde a tres razones:

- a) *Integra una dimensión teórica crítica.* Posee fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y didácticos definidos, que explican conceptual y políticamente el porqué y el para qué de la resignificación identitaria en el contexto afrochocoano.
- b) *Integra una dimensión práctica emancipadora.* Posee componentes operativos, roles transformados, una dinámica de funcionamiento territorial y orientaciones de sostenibilidad comunitaria que señalan cómo sostener la praxis en el tiempo.
- c) *Trasciende la frontera del aula.* Al enmarcarse en la IAP, el modelo desborda la relación docente-estudiante para involucrar a las familias, a los cultores portadores de memoria y a la estructura institucional del PEI.

Ruta de Configuración del Modelo

El modelo se configuró a través de un proceso hermenéutico en cuatro momentos secuenciales, derivados de la triangulación y síntesis de los hallazgos:

1. *Integración categorial.* Las categorías del Capítulo IV se entrelazaron para identificar cuál actuaba como núcleo del fenómeno y cuáles como estrategias o consecuencias.
2. *Abstracción y teorización.* Las vivencias de la comunidad se tradujeron en elementos estructurales (fundamentos, principios y componentes), en diálogo con los referentes críticos y decoloniales del Capítulo II.
3. *Validación comunicativa (consenso).* Una versión preliminar del constructo se devolvió al grupo coinvestigador en un taller de síntesis, en el que la propia comunidad ajustó, validó y legitimó sus componentes.

4. *Representación gráfica integradora.* Se diseñó un organizador gráfico (Figura 10) que articula los fundamentos del modelo con las categorías de la praxis.

El Cuadro 30 muestra la trazabilidad entre las categorías de campo y los elementos del modelo.

Cuadro 30

Trazabilidad epistémica: de las categorías de campo a los elementos del modelo

Categoría sistematizada (Capítulo IV)	Hallazgo central de la praxis	Elemento del modelo que origina
Significados de la identidad cultural afrochocoana	Identidad fragmentada, latente y en tensión, mas no ausente	Núcleo del modelo: resignificación de la identidad cultural (fundamento ontológico)
Prácticas pedagógicas en torno a la cultura	Ruptura con la enseñanza tradicional; docentes que asumen el rol de aprendices del territorio	Componente pedagógico: mediación decolonial (fundamento didáctico)
Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente)	Resistencia creativa frente a la presión estética de los modelos mediáticos	Componente comunicativo: principio de resignificación de saberes (fundamento axiológico)
Horizonte de futuro (emergente)	La identidad asumida como plataforma para el liderazgo y el proyecto de vida femenino	Horizonte teleológico: fin último del modelo
Praxis participativa y transformaciones	Autorreconocimiento de las estudiantes mediante la acción directa	Dinámica funcional: ciclo permanente de praxis y reflexividad
Sostenibilidad	Compromiso colectivo para trascender el aula y modificar el currículo oficial	Base de sostenibilidad: institucionalización en el PEI y alianzas con sabedores locales

Fuente: Elaboración propia (2026).

Representación Integradora del Modelo

La Figura 10 representa el modelo como un sistema de engranajes articulados. En el centro se ubica su núcleo, la resignificación de la identidad cultural afrochocoana, con las estudiantes como sujetas protagonistas. A su alrededor giran cuatro engranajes que corresponden a los fundamentos ontológico, epistemológico, axiológico y didáctico; cada uno reúne las

categorías de la praxis que le dieron origen, según la trazabilidad presentada en el Cuadro 30. El arco superior representa el ciclo de praxis participativa, que pone en movimiento el conjunto. En la base se sitúan la sostenibilidad y la institucionalización, que sostienen el conjunto. El fundamento legal, los principios, los tres componentes operativos y el horizonte del modelo se desarrollan en los apartados siguientes.

Figura 10

Modelo teórico-práctico para la resignificación de la identidad cultural de las estudiantes de la IEFEM



Fuente: Elaboración propia (2026), a partir de la praxis compartida con el grupo coinvestigador.

Fundamentos del Modelo

Fundamento ontológico. El modelo concibe la identidad cultural de las estudiantes como una realidad viva, dialéctica, socialmente situada y en permanente transformación. La praxis investigativa mostró que dicha identidad no estaba extinta, sino latente y fragmentada; el orgullo por lo propio existía de forma intermitente, limitado por espacios que históricamente le negaban legitimidad. En consecuencia, este modelo no busca otorgar ni imponer una identidad desde afuera, sino generar las condiciones para que

las propias jóvenes la reconozcan, la reconstruyan y le atribuyan nuevos sentidos desde su cotidianidad.

Fundamento epistemológico. El modelo se cimienta en el diálogo de saberes. Esto implica una ruptura con la hegemonía eurocéntrica del currículo oficial: el conocimiento académico, los saberes ancestrales de los cultores y las experiencias vivenciales de las estudiantes se reconocen y entrelazan en condiciones de equidad epistemológica. Esta postura materializa la relación sujeto-sujeto planteada por Fals Borda (2009) y la ecología de saberes propuesta por Santos (2010), frente al epistemicidio. En la dinámica del aula, esto significa que un alabao, las propiedades de una planta de azotea o el relato de una mayor no son anécdotas periféricas, sino contenidos de aprendizaje legítimos y rigurosos.

Fundamento axiológico. El modelo se orienta éticamente por el autorreconocimiento, la reivindicación de la dignidad del pueblo afrodescendiente, la corresponsabilidad y la justicia cognitiva y cultural. En esta propuesta, los valores no se prescriben de manera pasiva ni discursiva, sino que se vivencian en la praxis comunitaria: en la escucha atenta a los mayores, en el respeto a la propiedad intelectual de los cultores locales, en la toma asamblearia de decisiones y en el cuidado afectivo entre pares.

Fundamento didáctico. El modelo articula los postulados de Vygotsky (1979), Ausubel (1987), Bruner (1972) y Freire (1997), resignificándolos desde el contexto afrochocoano. De Vygotsky, se materializa la mediación sociocultural (los cultores y docentes actúan como andamiaje en la zona de desarrollo próximo); de Ausubel, el anclaje del nuevo conocimiento en los saberes previos comunitarios; de Bruner, el aprendizaje por descubrimiento (las estudiantes investigan, no memorizan, su propia historia). Todo ello está atravesado por la pedagogía problematizadora de Freire, en la que la praxis es la unidad de reflexión y acción liberadora.

Fundamento legal. El modelo encuentra sustento jurídico en el marco normativo colombiano que ampara la etnoeducación: la Constitución Política de Colombia (1991, arts. 7, 67 y 70), la Ley 70 de 1993, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997) y, de manera central, el Decreto 1122 de 1998, que ordena el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y su incorporación en el PEI.

Principios del Modelo

Los principios son los criterios que orientan cualquier acción desarrollada en el marco del modelo. Surgieron de la reflexión colectiva sobre lo que funcionó durante los ciclos:

1. *Arraigo territorial.* Todo aprendizaje parte del territorio de las estudiantes: su barrio, su río, su historia y su gente.
2. *Diálogo de saberes.* Los saberes académicos y ancestrales se encuentran en condiciones de horizontalidad.
3. *Participación protagónica.* Las estudiantes no solo participan en actividades diseñadas por otros, sino que proponen, deciden y conducen.
4. *Reflexividad crítica.* Cada acción se somete a reflexión colectiva para comprender qué transformó y qué debe ajustarse.
5. *Resignificación creativa.* La tradición no se conserva como pieza de museo: se recrea con lenguajes contemporáneos, incluidos los digitales.
6. *Corresponsabilidad.* La escuela, las familias, los cultores y la institución comparten la responsabilidad de sostener el proceso.

Componentes del Modelo

Los componentes son la dimensión práctica del modelo. Cada uno surgió de las acciones desarrolladas en el plan (Capítulo IV) y de la reflexión sobre ellas. Se describen a continuación en los Cuadros 31 a 33.

Cuadro 31

Componente pedagógico-curricular: saber situado y transversal

Elemento	Descripción
Propósito	Que la identidad cultural afrochocoana atraviese las distintas áreas del currículo, en lugar de reducirse a un contenido aislado.
Categoría de origen	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura.
Fundamento	Aprendizaje significativo (Ausubel, 1987): el nuevo conocimiento se ancla en los saberes culturales previos.
Estrategias orientadoras	Guías de aprendizaje situadas que vinculan los contenidos de cada área con saberes del territorio, por ejemplo, alabaos y arrullos en Lengua Castellana o plantas medicinales en Ciencias Naturales (acciones A2 y A4 del Capítulo IV). Círculos de palabra como forma de organizar el diálogo en el aula, que recuperan la horizontalidad y la escucha de la tradición comunitaria.
Actores y roles	Docentes: diseñan y median. Estudiantes: aportan saberes previos e investigan. Cultores: validan los contenidos culturales.
Indicadores de seguimiento	Presencia de referentes afrochocoanos en las planeaciones de área; producciones de las estudiantes; registros de observación.

Fuente: Elaboración propia (2026).

Cuadro 32

Componente sociocomunitario: diálogo de saberes con cultores y familias

Elemento	Descripción
Propósito	Integrar a los portadores de saber de la comunidad como mediadores legítimos del aprendizaje.
Categoría de origen	Significados de la identidad cultural; praxis participativa.
Fundamento	Mediación social y zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979); relación sujeto-sujeto (Fals Borda, 2009).
Estrategias orientadoras	Aulas vivas de ancestralidad: encuentros de memoria viva codirigidos por cultores y docentes, en la escuela y en espacios de la comunidad; talleres de estética, gastronomía, música y tradición oral (acciones A1 y A5 del Capítulo IV).
Actores y roles	Cultores y familias: comparten sus saberes. Docentes: articulan esos saberes con el currículo. Directivos: gestionan los espacios.
Indicadores de seguimiento	Frecuencia de la participación de cultores y familias; saberes documentados; valoración de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia (2026).

Cuadro 33

Componente comunicativo-creativo: narrativas propias en la era digital

Elemento	Descripción
Propósito	Que las estudiantes pasen de consumir modelos culturales foráneos a producir contenidos que visibilicen su propia cultura.
Categoría de origen	Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente).
Fundamento	Educación problematizadora (Freire, 1997); interculturalidad crítica (Walsh, 2009).

Estrategias orientadoras	Producción de pódcast, videos cortos y otras narrativas sobre saberes y personajes del territorio (acción A3 del Capítulo IV); análisis crítico de los modelos estéticos que circulan en redes sociales.
Actores y roles	Estudiantes: investigan, producen y difunden. Docentes: acompañan la reflexión crítica. Cultores: son protagonistas de las narrativas.
Indicadores de seguimiento	Productos comunicativos elaborados; reflexiones de las estudiantes sobre su propia imagen y su territorio.

Fuente: Elaboración propia (2026).

Dinámica del Modelo

Los tres componentes no funcionan de manera aislada ni secuencial, sino simultánea y complementaria. Lo que los pone en movimiento es el ciclo de praxis participativa, representado en el arco superior de la Figura 10. En cada nuevo período escolar, la comunidad educativa: (1) devela, junto con las estudiantes, qué aspectos de su identidad necesitan ser reconocidos o fortalecidos; (2) planifica colectivamente las acciones de cada componente; (3) actúa, desarrollando esas acciones en el aula y en la comunidad; y (4) reflexiona sobre lo que transformaron. Esa reflexión da origen a un nuevo ciclo. Así, el modelo no es un conjunto fijo de actividades, sino un proceso que se renueva con cada grupo de estudiantes.

Todo el sistema se orienta hacia un horizonte: que las estudiantes, reconciliadas con su identidad, se proyecten como lideresas de su territorio y construyan en él un proyecto de vida digno. A su vez, el sistema se sostiene sobre los principios, los fundamentos y las condiciones institucionales que garantizan su continuidad. El Cuadro 34 sintetiza los roles de cada actor en el modelo.

Cuadro 34

Roles de los actores en el modelo

Actor	Rol en el modelo
Estudiantes	Sujetas protagonistas: proponen, investigan su historia, producen narrativas y participan en la reflexión y las decisiones.
Docentes	Mediadores interculturales e intelectuales transformativos (Giroux, 1997): articulan los saberes del territorio con el currículo y reflexionan sobre su práctica.

Actor	Rol en el modelo
Directivos	Garantes institucionales: gestionan tiempos, espacios y recursos, e impulsan la incorporación del modelo al PEI.
Cultores y familias	Portadores de saber y mediadores culturales: comparten la memoria viva y validan su enseñanza.
Investigadora	Facilitadora y sistematizadora durante la investigación; en adelante, integrante del colectivo docente que da continuidad al proceso.

Fuente: Elaboración propia (2026).

Orientaciones para la Sostenibilidad y la Incorporación al PEI

Para que el modelo no quede como un ejercicio investigativo puntual, se proponen orientaciones para incorporarlo a los componentes del PEI de la IEFEM, construidas con el grupo coinvestigador y articuladas con el Decreto 1122 de 1998. Se presentan en el Cuadro 35, organizadas según su horizonte temporal.

Cuadro 35

Orientaciones para la incorporación del modelo al PEI

Componente del PEI	Orientación	Responsables	Horizonte
Horizonte institucional	Incluir la resignificación de la identidad cultural afrochocoana en la misión, la visión y el perfil de la egresada.	Consejo Directivo; D1	Corto plazo
Pedagógico-curricular	Incorporar los tres componentes del modelo en los planes de área y articularlos con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	Consejo Académico; colectivo docente	Corto y mediano plazo
Comunitario	Formalizar alianzas con cultores, organizaciones culturales y familias mediante un calendario anual de encuentros.	D1; C1; familias	Mediano plazo
Administrativo	Asignar tiempos institucionales para el colectivo docente y recursos para las acciones.	Rectoría; D1	Mediano plazo
Evaluación institucional	Incluir en la autoevaluación anual la revisión del ciclo de praxis y sus transformaciones.	Comité de calidad; colectivo docente	Largo plazo

Fuente: Elaboración propia (2026).

Articulación entre Interrogantes, Propósitos y Construcción Teórica

Para mostrar cómo la construcción teórica responde a las interrogantes y a los propósitos de la investigación, el Cuadro 36 presenta su articulación. Cada interrogante se corresponde con un propósito específico, con los hallazgos que lo atendieron y con el elemento del modelo que surgió de ellos.

Cuadro 36

Matriz de articulación entre interrogantes, propósitos, hallazgos y modelo

Interrogante	Propósito específico	Hallazgos (Capítulo IV)	Aporte al modelo
1. ¿Qué significados, saberes y vivencias en torno a la identidad cultural afrochocoana comparten los actores?	PE1: Caracterizar de manera participativa	Identidad fragmentada, no ausente; tensiones con lo foráneo; horizonte de futuro	Núcleo; fundamento ontológico; horizonte teleológico
2. ¿Qué acciones pedagógicas decide emprender la comunidad?	PE2: Construir colectivamente el plan	Plan de acción de cinco acciones construido por el grupo	Estrategias orientadoras de los tres componentes
3. ¿Cómo se desarrollan dichas acciones?	PE3: Desarrollar cooperativamente	Sistematización de las acciones y sus evidencias	Roles de los actores; dinámica del ciclo de praxis
4. ¿Qué transformaciones reconocen los actores?	PE4: Sistematizar las transformaciones	Autorreconocimiento en las estudiantes; mediación dialógica en los docentes	Principios de participación, reflexividad y resignificación creativa
5. ¿Qué fundamentos y orientaciones configuran un modelo sostenible e integrable al PEI?	PE5: Configurar el modelo	Síntesis teórica validada con el grupo coinvestigador	Fundamentos, principios, componentes, dinámica y orientaciones para el PEI
Interrogante central	Propósito general: generar el modelo desde la praxis compartida	Conjunto de los hallazgos de los tres ciclos	Modelo teórico-práctico completo (Figura 10)

Fuente: Elaboración propia (2026).

Aportes y Alcances del Modelo Teórico-Práctico

Al abordar los antecedentes en el Capítulo II, se evidenció un vacío en la literatura: si bien abundan investigaciones que comprenden o diagnostican la identidad cultural afrodescendiente desde enfoques descriptivos, históricos

o fenomenológicos, son escasos los estudios que transitan del diagnóstico a la co-construcción, desde la propia escuela, de modelos emancipadores sostenibles. En respuesta a este vacío, el presente modelo aporta tres contribuciones al campo educativo intercultural y decolonial:

1. *En la dimensión teórica.* Articula las teorías socioconstructivistas del aprendizaje con perspectivas críticas y decoloniales, y ofrece una relectura de la identidad cultural afrochocoana no como una carencia que debe llenarse, sino como una resistencia creativa e inacabada, capaz de resignificarse frente a la modernidad líquida.
2. *En la dimensión metodológica.* Muestra, en el contexto de la IEFEM, cómo la epistemología de la IAP puede trascender su rol de método de investigación temporal para convertirse en una dinámica didáctica permanente de la institución.
3. *En la dimensión institucional y práctica.* Otorga a la comunidad educativa una estructura operativa concreta (componentes, roles, ciclos y orientaciones) para sacar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de la marginalidad curricular e insertarla transversalmente en el PEI.

En cuanto a su alcance, el modelo emerge de una realidad situada y, en coherencia con la IAP, no persigue una generalización de corte positivista. No obstante, la densidad descriptiva y el rigor metodológico de su estructuración abren la vía de la transferibilidad. Este constructo puede servir como referente para que otras instituciones etnoeducativas del Pacífico colombiano, y de América Latina en general, valoren su pertinencia y lo recreen o adapten a partir del diálogo y la praxis participativa con sus propias comunidades.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES CONCLUSIVAS Y RECOMENDACIONES

Reflexiones Conclusivas

La culminación de este estudio doctoral trasciende la entrega de un informe académico; constituye la cristalización de un proceso de reconfiguración epistémica, metodológica y pedagógica, vivenciado de manera horizontal con la comunidad de la Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media (IEFEM) de Quibdó. Por consiguiente, las reflexiones aquí expuestas no se presentan como verdades absolutas o estáticas, sino como saberes contruidos en la espiral de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y validados intersubjetivamente con los coinvestigadores.

En atención a la coherencia interna exigida en el nivel doctoral, las conclusiones se estructuran en correspondencia directa con los propósitos específicos y el propósito general, y dan cuenta de los hallazgos, del alcance de la praxis y de las transformaciones logradas.

En Relación con el Primer Propósito: Caracterizar la Realidad Compartida

La caracterización participativa permitió comprender que la identidad cultural de las estudiantes de la IEFEM no padecía de una ausencia, sino de una profunda fragmentación histórica. El orgullo por lo afrochocoano estaba presente, pero se manifestaba de manera intermitente, confinado casi exclusivamente a espacios festivos o familiares, y se debilitaba al cruzar las puertas de una escuela cuyo currículo tradicional no legitimaba sus saberes originarios.

Asimismo, este diagnóstico dialógico develó dos dimensiones emergentes de alto valor: la tensión identitaria provocada por la imposición de modelos estéticos foráneos a través de las redes sociales, y la formulación de un horizonte de futuro en el que las estudiantes asocian la

valoración de su cultura con el liderazgo femenino y su proyecto de vida. Esto confirma que, cuando se permite a la comunidad nombrar su propia realidad, emergen categorías que los enfoques tradicionales suelen invisibilizar.

En Relación con el Segundo Propósito: Construir Colectivamente el Plan de Acción

A partir de la realidad develada, el grupo coinvestigador co-construyó un plan de acción de cinco acciones. Este plan no fue una imposición externa ni la aplicación anticipada de un modelo teórico prefabricado; por el contrario, surgió de los intereses, urgencias y voces de las propias estudiantes y docentes. Ello confirma un principio rector de la IAP: cuando los actores sociales recuperan su agencia y deciden qué transformar, las acciones escolares dejan de ser obligaciones académicas para convertirse en proyectos con sentido vital. La co-planificación fue, en sí misma, el primer gran escenario formativo decolonial.

En Relación con el Tercer Propósito: Desarrollar Cooperativamente las Acciones

La praxis territorial demostró que es posible flexibilizar la rigidez del aula tradicional. Al ejecutar cooperativamente acciones como el laboratorio de memoria viva, la inserción de alabaos en Lengua Castellana y el estudio etnobotánico en Ciencias Naturales, se logró un giro didáctico significativo: la comunidad (sabedoras, parteras y cultores) entró al aula como sujeto pedagógico legítimo, y la escuela se abrió al territorio. Las estudiantes transitaron del rol de consumidoras pasivas del currículo al de investigadoras activas de su propio patrimonio, lo que valida la pertinencia de la educación problematizadora.

En Relación con el Cuarto Propósito: Sistematizar las Transformaciones Reconocidas

La sistematización reflexiva evidenció un doble tránsito emancipador. Por un lado, las jóvenes transformaron la pena y la distancia frente a lo propio en autorreconocimiento, orgullo y seguridad identitaria. Por otro lado, el cuerpo docente transitó de la transmisión bancaria y eurocéntrica hacia una mediación dialógica e intercultural, no exenta de resistencias.

En términos epistemológicos, es necesario subrayar que estas transformaciones no se midieron bajo lógicas positivistas (pretest y posttest), sino que fueron narradas, sentidas y reconocidas cualitativamente por los propios actores durante los talleres de reflexión. Su validez no reside en magnitudes estadísticas, sino en la autenticidad del consenso comunitario y en la legitimidad del cambio vivenciado. Incluso las tensiones y divergencias documentadas fortalecieron el estudio, al justificar la necesidad de sostener los reajustes en el tiempo.

En Relación con el Quinto Propósito: Configurar el Modelo Teórico-Práctico

Como respuesta al cometido central de la tesis, se configuró un modelo teórico-práctico integrador. Se concluye que el modelo es el punto de llegada conceptual y no el punto de partida; es decir, nació de la reflexión sobre la acción ya ejecutada. Este constructo dota a la IEFEM de fundamentos (ontológicos, epistemológicos, axiológicos, didácticos y legales) y de una estructura operativa para que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la identidad cultural dejen de ser un anexo folclórico y se transversalicen en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que favorece su sostenibilidad.

En Relación con el Propósito General

Se concluye que el propósito de generar, desde la praxis compartida, un modelo teórico-práctico para la resignificación de la identidad cultural fue alcanzado. El mayor aporte de esta tesis no es un recetario de actividades, sino la consolidación de una nueva cultura escolar: una comunidad que aprendió a develar, planificar, actuar y reflexionar de manera permanente. La resignificación cultural queda establecida no como un producto terminado, sino como un proceso vivo y dialéctico que cada nueva generación de jóvenes chocoanas podrá heredar y transformar.

Reflexión sobre el Proceso Investigativo: Alcances y Límites

En el plano metodológico, esta investigación mostró que la IAP exige una renuncia al control hegemónico del investigador para dar paso a la polifonía de la comunidad. El tiempo cronológico impuesto por el calendario escolar representó un límite constante frente al tiempo que exigen los procesos comunitarios. No obstante, este límite no resta valor al estudio; por el contrario, traza pautas para futuras investigaciones. Si bien este modelo responde a la realidad situada de la IEFEM, su solidez epistemológica y procedimental permite valorar su transferibilidad a otras instituciones del Pacífico colombiano que deseen emprender caminos decoloniales similares.

Recomendaciones

Derivadas de los hallazgos y orientadas a favorecer la sostenibilidad estructural del modelo, se formulan las siguientes recomendaciones:

A las Directivas y al Consejo Académico de la IEFEM

1. *Institucionalización curricular.* Incorporar los componentes del modelo teórico-práctico al PEI, de modo que la resignificación de la identidad cultural afrochocoana se refleje transversalmente en la misión, la visión y el perfil de la egresada.

2. *Fortalecimiento de la CEA.* Articular la praxis del modelo con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998) para superar su carácter periférico y convertirla en eje vertebrador de los planes de área.
3. *Gestión de tiempos.* Asignar y proteger tiempos institucionales para que el colectivo docente pueda co-planificar, y formalizar alianzas estratégicas con cultores locales, reconociéndolos administrativamente como agentes educativos comunitarios.

A los Docentes

1. *Comunidades de práctica.* Consolidar el colectivo docente como un espacio permanente de reflexión, que mantenga el ciclo de la IAP (develar, planificar, actuar y reflexionar) en la cotidianidad escolar.
2. *Ruptura epistémica.* Transformar las planeaciones tradicionales, validando los saberes etnobotánicos, orales y artísticos del territorio como contenidos curriculares de primer orden.
3. *Mediación crítica.* Asumir el rol de intelectuales transformativos que acompañan a las estudiantes en el análisis crítico y la deconstrucción de los modelos de consumo y de estética foránea difundidos en la era digital.

A las Estudiantes

1. *Liderazgo territorial.* Mantenerse como sujetas activas dentro del colegio, promoviendo espacios para investigar su historia y producir narrativas contemporáneas (redes sociales, pódcast) que visibilicen el orgullo afrochocoano.
2. *Relevo generacional.* Asumir el compromiso de compartir lo aprendido con las cohortes entrantes, de modo que la transmisión de la herencia no dependa solo de los adultos, sino que fluya entre pares.

A los Cultores y las Familias

1. *Agencia educativa.* Apropiarse de la escuela como un territorio de su competencia; no limitar su participación a las efemérides festivas, sino intervenir activamente como portadores de memoria y corresponsables de la identidad de las jóvenes.

Al Ministerio de Educación Nacional y a la Secretaría de Educación del Chocó

1. *Políticas públicas.* Considerar esta experiencia sistematizada como referente para replantear la formación etnoeducativa en el Pacífico, apoyando la creación de materiales didácticos situados y financiando la formación docente en metodologías participativas y decoloniales.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y a Futuras Investigaciones

1. *Profundización investigativa.* Fomentar desde la línea Ética, Educación, Cultura y Sociedad nuevas tesis doctorales que implementen enfoques participativos para el estudio de las identidades afrodescendientes.
2. *Perspectiva de género.* Impulsar estudios longitudinales que valoren el impacto de este modelo a largo plazo y que profundicen en la interseccionalidad y la dimensión de género que atraviesa a la mujer afrochocoana en la actualidad.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Añapa Pianchiche, L. M., y Sequera Morales, A. G. (2025). Praxis pedagógica intercultural descolonizadora: Una investigación-acción transformadora en el contexto educativo Chachi-Afro de Ecuador. *Boletín Científico Ideas y Voces*, 5(3), 265-283. <https://doi.org/10.60100/bciv.v5i3.256>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Episteme.
- Ausubel, D. (1987). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (7.^a ed.). BL Consultores Asociados.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. UTEHA.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Castillo, E., y Rojas, A. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Constitución Política de Colombia. (1991, 20 de julio). *Gaceta Constitucional*, n.º 116.
- Decreto 804 de 1995. (1995, 18 de mayo). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial*, n.º 41.853.
- Decreto 1122 de 1998. (1998, 18 de junio). Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país. *Diario Oficial*, n.º 43.325.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera*.
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/informe-resultados-comunidades-narp-cnpv2018.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2025). *Pobreza monetaria departamental: Año 2024* [Comunicado de prensa].
<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/cp-PMDepartamental-2024.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa). *Análisis Político*, (38), 71-88.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre; CLACSO.
- Fals Borda, O., y Rahman, M. A. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2025). *Análisis de resultados Saber 11° 2024*.
https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2025/03/Análisis-Saber11_2024-1.pdf
- Gaceta del Congreso*. (2005, 14 de diciembre). Ponencia al Proyecto de Ley 151 de 2005 Senado, 079 de 2004 Cámara, “por medio de la cual la Nación se asocia a los 70 años de la fundación del Instituto Femenino de Enseñanza Media y Profesional de Quibdó y se dictan otras

disposiciones" (n.º 898, pp. 1-2). Congreso de la República de Colombia.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

González Vernaza, M. J., y Armijos Poroza, I. M. (2023). Identidad cultural afro y percepción de estudiantes en la Unidad de Educación General César Nevil Estupiñán Bass de la parroquia Simón Plata Torres. *Revista Científica Hallazgos*21, 8(2), 222-232.
<https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i2.626>

Google. (2026). *Gemini 2.5 Pro* [Modelo de lenguaje extenso].
<https://gemini.google.com>

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hinestroza Ramírez, J. (2022). *Genealogía de las políticas epistémicas como formas de esclavización de las epistemologías de la manigua en Chocó, Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB.
<http://hdl.handle.net/20.500.11912/11241>

Hinestroza Rodríguez, S. Y. (2024). *Amarres sociales y conos de visibilidad en la participación de la niñez afrocolombiana: Experiencias en Quibdó y Medellín* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-CINDE]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/7268>

Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media. (2012, 10 de diciembre). *Hello world!* [Fotografía de la sede de la institución]. Blog institucional. <https://inglesextioiefemp.wordpress.com/2012/12/10/hello-world/>

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-278. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.bj2h231877069482>

Leal, J. (2009). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Lito Formas.

- Lemos-Lloreda, K. Y., y Arteaga-Quintero, M. (2023). Contrastes y diversidad en el Chocó. Una visión dialéctica en el contexto educativo. *Investigación y Postgrado*, 38(1), 111-137. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v38i1.1984>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Ley 70 de 1993. (1993, 27 de agosto). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial*, n.º 41.013.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, n.º 41.214.
- Ley 397 de 1997. (1997, 7 de agosto). Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. *Diario Oficial*, n.º 43.102.
- Ley 1050 de 2006. (2006, 26 de julio). Por medio de la cual la Nación se asocia a los 70 años de fundación del Instituto Femenino de Enseñanza Media y Profesional de Quibdó y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, n.º 46.341.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: Un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Naciones Unidas. (2009). *Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para lograr la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación (A/HRC/12/33)*. Consejo de Derechos Humanos.
- Ortiz, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Convenio Andrés Bello.
- Pineda Olaya, A. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: Herramientas para configurar la identidad en jóvenes afrocolombianos.

- Interacciones*, 4(4).
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/7155>
- Pinilla Bahamón, A. M. (2017). Alabaos y conflicto armado en el Chocó: Noticias de supervivencia y reinención. *Encuentros*, 15(3), 152-169.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Ramos-Martín, M.-P. (2024). *La afrodescendencia en las aulas desde el enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador) de Educación para la Paz* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. TDX.
<http://hdl.handle.net/10803/690622>
- Revelo Calvache, J. L. (2023). *Aprendiendo a ser indio: La etnoeducación y las renovadas formas de ser indígena* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84027>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- RTVC Noticias. (2023, 13 de junio). *Chocó: Niñas, niños y adolescentes en riesgo de reclutamiento forzado*.
<https://www.rtvcnoticias.com/colombia/choco-ninas-ninos-y-adolescentes-en-riesgo-de-reclutamiento-forzado>
- Salgado Contreras, D. J. (2025). *Inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas]. Espacio Digital UPEL.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2424>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- UNESCO. (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*.
- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales.
- UNESCO. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*.
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. <https://ich.unesco.org/doc/src/01852-ES.pdf>
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*.
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Lisboa.
- UNESCO. (2012). *Fiesta de San Francisco de Asís en Quibdó* [Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad]. <https://ich.unesco.org/es/RL/fiesta-de-san-francisco-de-asis-en-quibdo-colombia-00640>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya-Yala.
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

ANEXOS

- A. Registro fotográfico
- B. Guion de temas generadores para la entrevista semiestructurada
- C. Guía de observación participante y formato de diario de campo
- D. Guía para los talleres de reflexión colectiva
- E. Consentimiento y asentimiento informado
- F. Transcripción de las entrevistas semiestructuradas
- G. Registros sistemáticos de observación participante
- H. Fichas de sistematización de las acciones del plan
- I. Matriz de codificación y categorización
- J. Matriz de saturación y triangulación

ANEXO A Registro Fotográfico

Figura A1
Cultores



CULTORES

Figura A2
Directivo



DIRECTIVO

Figura A3
Docente



DOCENTE

Figura A4
Estudiantes



ESTUDIANTES

Figura A5
Estudiantes



ESTUDIANTES

Figura A6
Estudiante



ESTUDIANTE

Figura A7
Estudiantes



ESTUDIANTES

Figura A8
Docentes



DOCENTES

Figura A9
*Muestra folclórica por
estudiantes del grado 10*



MUESTRA FOLCLÓRICA POR
ESTUDIANTES DEL GRADO 10

Figura A10
Docente investigadora con estudiantes



Figura A11
Docente investigadora con estudiantes



Figura A12
Taller



Figura A13
Estudiantes de décimo grado



Nota. Registro fotográfico del trabajo de campo de la investigación (IEFEM, Quibdó, 2026). Archivo de la investigadora. Las fotografías se publican con la autorización de los participantes y de los acudientes de las estudiantes menores de edad (Anexo E).

ANEXO B

Guion de Temas Generadores para la Entrevista Semiestructurada

Propósito: dialogar con los coinvestigadores sobre sus significados, saberes y vivencias en torno a la identidad cultural afrochocoana (PE1) y, al cierre de los ciclos, sobre las transformaciones que reconocen (PE4).

Orientaciones: el guion no es un cuestionario. Los temas se abordan en el orden que sugiera el diálogo, y las preguntas orientadoras son solo ejemplos para iniciar o profundizar. Se graba con autorización y se transcribe de forma literal. Las entrevistas iniciales se realizaron en la IEFEM en febrero de 2026 (Ciclo 1) y la entrevista de cierre con E1 y E2, en mayo de 2026, al finalizar el Ciclo 2 (Anexo F).

Tema	Preguntas orientadoras	Categoría a priori	Propósito
Mi cultura, mi historia	¿Qué significa para usted ser afrochocoana o afrochocoano? ¿Qué recuerdos, prácticas o saberes de su familia y su territorio siente como propios?	Significados de la identidad cultural	PE1
El patrimonio que nos rodea	¿Qué expresiones culturales de Quibdó considera valiosas (música, danza, gastronomía, fiestas, tradición oral)? ¿Cuáles cree que se están perdiendo y por qué?	Significados de la identidad cultural	PE1
La cultura en la escuela	¿Cómo está presente la cultura afrochocoana en las clases y actividades de la IEFEM? ¿Cómo le gustaría que estuviera?	Prácticas pedagógicas	PE1
Escuela y comunidad	¿Qué relación tiene la institución con los cultores y la comunidad? ¿Qué podrían aportar unos a otros?	Prácticas pedagógicas	PE1
Lo que vivimos juntos (entrevista de cierre)	¿Qué cambió en usted, en las estudiantes o en la institución a partir de las acciones realizadas? ¿Qué aprendió? ¿Qué debería continuar?	Transformaciones reconocidas; sostenibilidad	PE4 y PE5

Fuente: Elaboración propia (2026).

ANEXO C

Guía de Observación Participante y Formato de Diario de Campo

Propósito: registrar de manera descriptiva y reflexiva cómo se expresan las manifestaciones culturales en la cotidianidad escolar y durante el desarrollo del plan de acción (PE1, PE3 y PE4). No incluye escalas ni puntajes.

Aspectos orientadores de la observación: (1) presencia de expresiones culturales afrochocoanas en el aula, los actos, los recreos y los espacios comunitarios; (2) actitudes, lenguajes y reacciones de las estudiantes ante ellas; (3) mediación docente y estrategias empleadas; (4) participación de cultores y familias; (5) formas de participación en las acciones del plan; (6) situaciones de tensión, resistencia o divergencia.

Datos del registro	Descripción de lo observado (hechos, diálogos textuales)	Reflexión e interpretación de quien observa
Registro N.º: ____	//	
Fecha y hora: ____	//	
Espacio: ____	//	
Participantes: ____		
Ciclo y momento: ____		

Fuente: Elaboración propia (2026).

ANEXO D

Guía para los Talleres de Reflexión Colectiva

Estructura general de cada taller: (1) apertura y acuerdos; (2) actividad detonante (relato, música, fotografía, cartografía del barrio u objeto cultural); (3) diálogo en torno a las preguntas del momento; (4) construcción colectiva de acuerdos o productos; (5) cierre y evaluación del encuentro. Se registra en una relatoría con fecha, participantes (por código), actividades, ideas principales en palabras de los participantes, acuerdos y tareas.

Momento	Preguntas para la reflexión colectiva	Propósito
Develamiento (Ciclo 1)	¿Cómo vivimos nuestra identidad cultural en la escuela y en el barrio? ¿Qué nos preocupa? ¿Qué queremos transformar primero?	PE1
Co-planificación (Ciclo 2)	¿Qué acciones podemos realizar? ¿Quiénes se responsabilizan? ¿Con qué recursos, dónde y cuándo?	PE2
Reflexión sobre la acción (Ciclos 2 y 3)	¿Qué hicimos? ¿Qué funcionó y qué no? ¿Qué cambió en nosotros? ¿Qué debemos ajustar?	PE4
Síntesis y sostenibilidad	¿Qué aprendimos como comunidad? ¿Qué principios y orientaciones deben guiar el modelo? ¿Cómo lo mantenemos en el PEI?	PE5

Fuente: Elaboración propia (2026).

ANEXO E
Consentimiento y Asentimiento Informado

Título de la investigación: Modelo teórico-práctico sustentado en una didáctica participativa y transformadora para la resignificación de la identidad cultural de las estudiantes de la IEFEM de Quibdó, Colombia.

Investigadora: Nancy Mosquera Dueñas. **Programa:** Doctorado en Educación, UPEL-IMPM.

Se le invita a participar en una investigación-acción participativa cuyo propósito es construir, junto con la comunidad educativa, acciones para fortalecer la identidad cultural afrochocoana. Su participación consiste en entrevistas, talleres y actividades del plan de acción. Algunas sesiones se grabarán en audio y se tomarán fotografías, solo con su autorización.

Su participación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad se protegerá mediante un código, y la información se usará solo con fines académicos. Los resultados le serán socializados.

Autorizo la grabación de audio: Sí ____ No ____ Autorizo fotografías: Sí ____ No ____

Nombre del participante: _____ Firma: _____
Fecha: _____

Para estudiantes menores de edad. Nombre del acudiente: _____
Firma: _____

Asentimiento de la estudiante: He entendido la invitación y acepto participar.

Nombre: _____ Firma: _____

ANEXO F

Transcripción de las Entrevistas Semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en la IEFEM (Quibdó), previa autorización de grabación (Anexo E), y se transcribieron de manera literal. Las entrevistas iniciales se desarrollaron en febrero de 2026 (Ciclo 1), en cinco sesiones con los seis coinvestigadores del grupo núcleo (la de las dos estudiantes fue conjunta). La entrevista de cierre con E1 y E2 se realizó en mayo de 2026, al finalizar el Ciclo 2, y corresponde a las intervenciones 010 a 015. Las intervenciones se numeran de forma continua para ubicar las unidades de significado en la matriz de codificación (Anexo I). Códigos: I (investigadora), E1 y E2 (estudiantes), DC1 y DC2 (docentes), C1 (cultor) y D1 (directivo docente).

Entrevista 1. Estudiantes coinvestigadoras (E1 y E2)

Momento inicial: febrero de 2026 (Ciclo 1).

001 I: 1. ¿Qué significa para ti ser estudiante de la IEFEM y ser afrochocoana?

002 E1: Para mí es un orgullo, pero también tiene sus retos. Ser de la IEFEM significa que la gente en Quibdó te mira como una señorita educada, con futuro. Ser afrochocoana es llevar la alegría, la fuerza de nuestras mamás y abuelas, la música en la sangre. Aunque a veces en las redes o en la televisión uno ve que discriminan o minimizan lo de acá, nosotras sabemos el valor que tenemos.

003 E2: Significa herencia y resistencia. Para mí, ser estudiante de la IEFEM es pertenecer a una institución tradicional de mujeres donde nos preparamos para salir adelante. Ser afrochocoana es sentir el territorio, la historia de cómo nuestros ancestros lucharon, la conexión con el río y nuestras costumbres.

004 I: 2. En tus clases diarias, ¿sientes que se reflejan las tradiciones, historias y saberes de Quibdó y el Chocó? ¿De qué manera?

005 E1: La verdad, muy poco o solo en fechas especiales. Cuando es el Mes de la Afrocolombianidad o las fiestas de San Pacho, sí hacemos bailes, carteleras y nos vestimos con trajes típicos. Pero en el día a día, en clases como Matemáticas, Inglés o Biología, casi no se toca el tema; son los mismos contenidos de cualquier colegio del país.

006 E2: A veces en Sociales o en Lengua Castellana leemos algunos autores o hablamos de la historia del Chocó, y en Artística cuando hacemos proyectos sobre nuestro entorno. Pero casi siempre los saberes de las abuelas, la medicina tradicional o las historias de los barrios quedan por fuera, como si no fueran 'materia' del colegio.

007 I: 3. ¿Cómo te gusta aprender en la escuela? ¿Sientes que tus ideas y expresiones (artísticas, orales, culturales) son tenidas en cuenta por los profesores?

008 E1: Me gusta aprender haciendo: con proyectos, cuando trabajamos en grupo, cuando hacemos murales, dibujos o dramatizados. No me gusta estar solo copiando del tablero o escuchando al profe hablar toda la hora. Siento que

cuando hacemos cosas de arte o creativas, sí nos escuchan más, pero en las clases tradicionales casi no hay espacio para dar nuestra opinión.

- 009 E2: A mí me gusta cuando nos dejan expresarnos con libertad, cuando usamos la oralidad, la música o el arte para explicar un tema. Algunos profesores sí son abiertos y nos preguntan qué pensamos o cómo nos sentimos, pero otros prefieren que uno solo responda exactamente lo que está en el libro.

Entrevista de cierre: mayo de 2026 (al finalizar el Ciclo 2).

- 010 I: 4. ¿Hay algún elemento de tu cultura que antes no valorabas tanto y que ahora te parece fundamental defender o practicar?

011 E1: Los peinados tradicionales y el cabello afro al natural. Antes una buscaba alisarse o esconder el pelo porque sentía que no se veía 'presentable' o 'formal'. Ahora me doy cuenta de que las trenzas y nuestro cabello tienen una historia de libertad y de identidad que hay que llevar con orgullo.

012 E2: Los cantos tradicionales, los alabaos y las historias que cuentan los viejos. De niña me parecía algo solo de viejos o de velorios, pero ahora entiendo que ahí está guardada la memoria de nuestro pueblo, nuestras alegrías y nuestros dolores. Es algo que no podemos dejar morir.

- 013 I: 5. Si pudieras diseñar una actividad o proyecto en la institución para conectar el colegio con la comunidad, ¿cómo sería?

014 E1: Haría un festival de arte urbano y memoria en los muros de la IEFEM o del barrio. Que nosotras las estudiantes, junto con artistas o cultores de Quibdó, pintemos murales que cuenten la historia de la mujer chocoana, mientras hay música en vivo y muestras de lo que producimos.

015 E2: Propondría encuentros intergeneracionales: un 'Semillero de Saberes' donde invitemos a sabedoras, peinadoras, artesanas y cultores al colegio para que nos enseñen directamente a través de talleres prácticos de pintura, tejido o creación, y que el colegio también salga a la comunidad a llevar esas expresiones.

Entrevista 2. Docente DC1 (Humanidades, Ciencias Sociales y Educación Artística)

Perfil (nota de la investigadora): docente receptiva a la etnoeducación, pero limitada por el tiempo curricular y la falta de recursos metodológicos prácticos.

016 I: Tema: práctica pedagógica.

017 DC1: Intento conectar los temas con el contexto, sobre todo en fechas clave como el Mes de la Afrocolombianidad o las fiestas patronales. Sin embargo, reconozco que a veces se queda en lo meramente festivo o folclórico y no logramos profundizar en la memoria histórica o en la reflexión crítica del territorio.

018 I: Tema: didáctica y estrategias.

019 DC1: Uso mapas mentales, lecturas de autores regionales, exposiciones y pequeños proyectos artísticos. Cuando las muchachas dibujan, actúan o componen, se nota un cambio inmediato en el interés; la clase se transforma.

020 I: Tema: desafíos curriculares.

021 DC1: El ritmo que exigen los contenidos estandarizados y las pruebas de Estado. Uno quiere dedicar tres semanas a trabajar la memoria de la mujer chocoana desde la oralidad o la plástica, pero el plan de aula presiona para avanzar en la teoría.

022 I: Tema: enfoque IAP.

023 DC1: Me parece el camino correcto. Con frecuencia diseñamos las actividades desde el escritorio sin preguntarles qué les atraviesa a ellas. Verlas como co-investigadoras les devuelve la voz y la agencia.

024 I: Tema: transformación institucional.

025 DC1: Necesitamos que el arte y la etnoeducación dejen de ser un 'adorno' del currículo y se conviertan en un eje transversal. La IEFEM tiene un potencial enorme por ser un colegio solo de mujeres, pero hay que abrir el aula al entorno.

Entrevista 3. Docente DC2 (Ciencias Exactas y áreas troncales)

Perfil (nota de la investigadora): docente comprometido, con una visión más estructurada e instruccional, que percibe la identidad cultural como algo ajeno a su asignatura.

026 I: Tema: práctica pedagógica.

027 DC2: Para ser honesto, en mi asignatura es difícil meter el tema cultural. Uno se ciñe a los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) y a la guía técnica. A veces hago referencias a ejemplos locales para explicar un concepto, pero no es el núcleo de mi clase.

028 I: Tema: didáctica y estrategias.

029 DC2: Trabajo más con guías, ejercicios prácticos y talleres grupales. Las estudiantes participan bien cuando la instrucción es clara, pero les cuesta cuando se les pide un trabajo autónomo o de creación abierta.

030 I: Tema: desafíos curriculares.

031 DC2: La falta de transversalidad. Sentimos que la 'etnoeducación' le corresponde únicamente a Sociales o a Artística, porque no tenemos capacitación de cómo articular los saberes propios con las ciencias o las matemáticas.

032 I: Tema: enfoque IAP.

033 DC2: Es una propuesta interesante, pero exige un cambio de mentalidad fuerte. Los profesores no estamos acostumbrados a perder el 'control' del contenido para permitir que las estudiantes propongan el rumbo de la clase.

034 I: Tema: transformación institucional.

035 DC2: Se requieren espacios de formación docente dentro de la institución. No basta con cambiar el PEI en el papel; necesitamos talleres donde los profes aprendamos a diseñar didácticas participativas contextualizadas.

Entrevista 4. Cultor o sabedor local (C1)

Perfil (nota de la investigadora): sabedor tradicional de Quibdó (música, oralidad, artes plásticas y oficios tradicionales), con amplio conocimiento de la memoria comunitaria, pero distante de la dinámica escolar formal.

036 I: Tema: saberes ancestrales.

037 C1: Lo más urgente es rescatar la memoria viva: el sentido de la comunidad, el respeto por la palabra, los mitos y leyendas del río, y la iconografía del territorio (los tejidos, los colores, las formas del Chocó). Las jóvenes están consumiendo demasiada cultura externa y están perdiendo el arraigo por lo propio.

038 I: Tema: diálogo escuela-comunidad.

039 C1: Siento que la escuela históricamente ha vivido de espaldas al barrio y al río. A los cultores nos llaman para el show, para que los muchachos bailen o toquen en el acto cultural, pero nunca para sentarnos a planear qué se les va a enseñar. La academia olvida que el saber no solo está en los libros, está en las manos del artesano y en la voz de la cantadora.

040 I: Tema: ruptura e identidad.

041 C1: Hay una desconexión, pero no es culpa de las muchachas; es que no se les ha enseñado a amar lo propio con dignidad. Cuando a una joven se le muestra que las trenzas, el turbante, el canto o la pintura de su tierra tienen valor filosófico y ancestral, ella se empodera de inmediato.

042 I: Tema: inserción didáctica.

043 C1: El saber se enseña haciendo, sintiendo y compartiendo. A la escuela hay que llevar los talleres vivos: que las muchachas se unten de pintura, que escuchen el tambor mientras crean, que conversen con las abuelas de los barrios. Menos tablero y más vivencia.

044 I: Tema: co-creación.

045 C1: Toda la disposición. Si la IEFEM nos abre las puertas para construir juntos con las estudiantes, cuenten conmigo. Ver a las jóvenes convertirse en guardianas y creadoras de su propia cultura en los muros o espacios de Quibdó es la verdadera transformación que necesita el Chocó.

Entrevista 5. Directivo docente (D1)

Perfil (nota de la investigadora): liderazgo institucional comprometido con el prestigio y el rendimiento académico del colegio, receptivo a proyectos de articulación comunitaria, pero vigilante del cumplimiento normativo (MEN, DBA, Pruebas Saber) y de la viabilidad operativa.

046 I: 1. Visión institucional y PEI: ¿Cómo se articula la etnoeducación y la identidad cultural dentro del PEI de la IEFEM?

047 D1: El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IEFEM reconoce la formación integral de la mujer chocoana como su eje transversal. La etnoeducación está declarada como un principio institucional fundamental; sin embargo, debo ser autocrítico y reconocer que en la práctica pedagógica diaria existe una brecha.

A menudo la identidad cultural termina canalizada casi exclusivamente a través de los actos cívicos, las festividades patronales o las asignaturas de Educación Artística y Ciencias Sociales, sin lograr impregnar de forma sistémica el resto de los planes de estudio.

- 048 I: 2. Gestión y espacios: ¿Qué facilidades o espacios institucionales existen para el desarrollo de didácticas emergentes y transformadoras?
- 049 D1: Desde la dirección siempre hemos mantenido las puertas abiertas a las propuestas de innovación pedagógica. Contamos con espacios como la jornada complementaria, los proyectos transversales de uso del tiempo libre y las salas de expresión donde se pueden implementar talleres y metodologías participativas. La principal restricción no es la voluntad, sino el tiempo en la jornada escolar ordinaria y la necesidad de conciliar estas didácticas con las exigencias de cobertura de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que nos exige el Ministerio.
- 050 I: 3. Apertura comunitaria: ¿Cuál es la postura directiva frente al ingreso de actores comunitarios (cultores, sabedores) a las dinámicas del colegio?
- 051 D1: Es una necesidad histórica. La escuela no puede seguir funcionando como una isla blindada frente al territorio. Recibir a cultores, sabedores y artistas locales en nuestras aulas aporta un valor incalculable para el rescate de la memoria colectiva y el fortalecimiento de la autoestima de nuestras estudiantes. El reto desde la gestión radica en la formalización: necesitamos articular la presencia del cultor de manera pedagógica y planificada dentro del currículo, para que no se perciba como una actividad esporádica o una interrupción de las clases.
- 052 I: 4. Sostenibilidad del proyecto: ¿Cómo garantizar que las propuestas derivadas de la IAP permanezcan en el tiempo?
- 053 D1: La clave está en la institucionalización. Si los resultados de este ejercicio de Investigación-Acción Participativa se quedan solo en la tesis doctoral, el esfuerzo se diluirá cuando termine la investigación. Para que sea sostenible, los hallazgos y las didácticas diseñadas junto a las estudiantes deben traducirse en ajustes concretos a la propuesta curricular, integrarse en la malla de Educación Artística y Etnoeducación, y convertirse en un módulo de formación o rediseño pedagógico que perdure en los documentos de gestión y en la práctica docente.
- 054 I: 5. Retos de innovación: ¿Cuáles son los principales desafíos administrativos o pedagógicos para consolidar una propuesta emancipadora?
- 055 D1: El principal desafío es romper con la resistencia al cambio y la cultura del aislamiento metodológico. A veces el cuerpo docente teme flexibilizar los métodos tradicionales por la presión de los resultados estandarizados. Un segundo reto es la consecución de recursos materiales para los proyectos artísticos y comunitarios. No obstante, si demostramos que una didáctica participativa mejora la convivencia, el sentido de pertenencia y el rendimiento de las jóvenes, la institución brindará todo el respaldo institucional necesario.

ANEXO G

Registros Sistemáticos de Observación Participante

Los registros se elaboraron en el diario de campo durante las sesiones de observación participante, siguiendo la guía del Anexo C. Cada registro distingue el registro descriptivo (RD), que recoge los hechos y los diálogos textuales, del registro reflexivo (RR), que contiene la interpretación de la investigadora. Códigos: D1 (directivo docente), DC1 (docente de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación Artística), E1 y E2 (estudiantes coinvestigadoras), E-G (estudiantes del grupo ampliado; cuando se alude a una de ellas en particular se añade un número, por ejemplo, E-G3).

Registro R1. Reunión de diálogo y concertación de la propuesta con docentes y directivo

Fase	Ciclo 1. Diseño y negociación curricular
Fecha	Febrero de 2026, 2:30 p. m.
Lugar	Sala de profesores, IEFEM (Quibdó)
Actividad	Círculo de reflexión pedagógica para presentar la propuesta de Investigación-Acción Participativa
Participantes	Directivo docente (D1), docente de Ciencias Sociales (DC1), docente colaborador de Educación Artística e investigadora
Ejes de observación	3 y 6

Registro descriptivo (RD)

La reunión inicia a las 2:30 p. m. Expongo la intención de articular un ciclo de talleres de investigación-creación (arte, memoria viva y territorio) dentro de la malla curricular del segundo periodo. El directivo docente (D1) toma la palabra a los 10 minutos y manifiesta: “La idea de vincular a las muchachas con el territorio es excelente, pero me preocupa que perdamos horas de la intensidad horaria en asignaturas clave. Necesito que me garanticen que esto no va a afectar el cumplimiento de los planes de aula”.

La docente de Ciencias Sociales (DC1) interviene con entusiasmo: “Podemos usar las horas de proyectos transversales. Si integramos la historia oral del Chocó con las guías de Sociales, no perdemos tiempo, sino que enriquecemos la clase”. El docente de Educación Artística asiente y agrega que las estudiantes muestran apatía hacia la teoría del arte occidental, por lo que una propuesta práctica sobre iconografía local resultaría motivadora. Se acuerda ajustar el cronograma de abril y mayo para insertar los talleres sin alterar la jornada general.

Registro reflexivo (RR)

Aparece la tensión clásica de la IAP en la institución escolar: la negociación entre la flexibilidad emancipadora de la investigación participativa y la rigidez administrativa del sistema escolar (cobertura de contenidos, pruebas estandarizadas y tiempos).

La postura del directivo refleja la responsabilidad de velar por la norma, mientras que los docentes muestran apertura cuando ven que la IAP no es una “carga extra”, sino una estrategia para hacer más significativo el currículo existente. Este encuentro fue crucial para lograr la viabilidad institucional y construir legitimidad compartida antes de ir al aula con las estudiantes.

Registro R2. Observación de clase y primeras tensiones de la identidad cultural

Fase	Ciclo 1. Caracterización participativa
Fecha	Marzo de 2026, 8:00 a. m.
Lugar	Aula de clase, grado 10.º, IEFEM (Quibdó)
Actividad	Observación participante durante el desarrollo de la unidad sobre patrimonio regional
Participantes	28 estudiantes de grado 10.º (entre ellas E1 y E2) y docente de Humanidades y Educación Artística (DC1)
Ejes de observación	1, 2, 3 y 6

Registro descriptivo (RD)

La clase inicia a las 8:00 a. m. La docente expone desde el tablero el concepto de “patrimonio inmaterial” citando ejemplos del plano nacional. A las 8:20 a. m., solicita a las estudiantes que nombren manifestaciones culturales de Quibdó. Se genera un silencio de un par de minutos. Una estudiante de la tercera fila (E1) levanta la mano y dice con tono bajo: “Pues San Pacho... y las chirimías”. Otra estudiante del fondo (E2) murmura en voz baja hacia sus compañeras de mesa: “Y los alabaos, pero eso es de viejos”. Varias chicas se ríen.

Cuando la docente invita a dibujar un símbolo de su entorno, la mayoría dibuja paisajes genéricos (montañas, casas tipo urbano, flores). Solo tres estudiantes dibujan el río Atrato o elementos vinculados al peinado afro. Al revisar los cuadernos, noto que varias estudiantes intentan tapar sus bocetos con la mano cuando me acerco a observar.

Registro reflexivo (RR)

Se evidencia una clara brecha entre el currículo prescrito y la vivencia cotidiana de la identidad cultural. La risa ante la mención de los alabaos y la reticencia a dibujar elementos propios del territorio dan cuenta de lo que Fanon (2009) describe como la interiorización de la inferioridad y la minusvaloración de los saberes propios frente a los modelos culturales hegemónicos.

El acto de ocultar los bocetos sugiere una falta de confianza en la validez de sus propias representaciones estéticas en el entorno escolar. Desde la didáctica participativa, se reafirma la necesidad de transitar de una enseñanza expositiva del “folclore” hacia un espacio de creación libre que

legitime la memoria oral y estética de las jóvenes sin temor al juicio estandarizado.

Registro R3. Taller de cartografía corporal y narrativa de la identidad femenina

Fase	Ciclo 2. Activación de talleres participativos
Fecha	Abril de 2026, 9:15 a. m.
Lugar	Aula de Educación Artística / taller de la IEFEM
Actividad	Taller «Mi cuerpo, mi primer territorio de memoria y color»
Participantes	22 estudiantes de grado 10.º (E-G), cultor local invitado (C1) e investigadora
Ejes de observación	1, 2, 4 y 5

Registro descriptivo (RD)

A las 9:15 a. m., tras organizar las mesas en forma de U, entregamos pliegos de papel craft, vinilos de colores y pinceles. La consigna es trazar la silueta del cuerpo en parejas y pintar en ella símbolos o colores que representen sus historias familiares y su relación con Quibdó.

En los primeros 15 minutos, las estudiantes dudan en quitarse los zapatos o acostarse en el suelo para calcar la silueta. Una estudiante del grupo ampliado (E-G3) dice entre risas: “Profe, ¡eso da pena! ¿Cómo nos vamos a acostar ahí?”. El cultor local interviene, se sienta en el suelo y empieza a mezclar colores con las manos mientras relata una historia sobre cómo las cantadoras del río usan el tono del barro para la cerámica.

A las 10:00 a. m., la inhibición disminuye. Las estudiantes se distribuyen por el piso. Observo que E-G3 pinta en la zona del tórax de su silueta un río ondulado con colores vivos (azul, amarillo y verde) y en la cabeza dibuja trazos que simulan turbantes. Le pregunto el significado y responde: “Es que la fuerza de una viene del río y de las ideas que nos dejaron las viejas”.

Registro reflexivo (RR)

La transición entre la timidez inicial y el involucramiento pleno evidencia la ruptura de la corporalidad pasiva del aula tradicional, donde el cuerpo debe permanecer inmóvil en el pupitre. El uso del cuerpo como lienzo y la presencia del cultor, que actuó con naturalidad, rompieron la barrera de la “evaluación académica”.

La respuesta de E-G3 da cuenta del despertar de la conciencia territorial y de la memoria intergeneracional. La didáctica artística participativa empieza a cumplir su función resignificadora: el arte ya no es una técnica decorativa externa, sino un lenguaje para nombrar la propia identidad, el origen y el orgullo de ser mujer afrochocoana.

Registro R4. Encuentro de diálogo de saberes entre el cultor local y las estudiantes

Fase	Ciclo 2. Co-creación y taller participativo
Fecha	Mayo de 2026, 10:00 a. m.
Lugar	Taller / cancha cubierta de la IEFEM
Actividad	Taller participativo «Diálogo de saberes y memoria viva»
Participantes	15 estudiantes (E-G, entre ellas E2), cultor local (C1), docente observador e investigadora (facilitadora)
Ejes de observación	2, 4 y 5

Registro descriptivo (RD)

El taller inicia en círculo, rompiendo la disposición tradicional de hileras. El cultor local llega con instrumentos tradicionales y pigmentos de la región. No usa tablero; empieza entonando un relato sobre el origen de los tejidos y la simbología del color en los poblamientos del río Atrato. Durante los primeros 10 minutos, las estudiantes se muestran distantes; algunas revisan disimuladamente el celular.

A las 10:30 a. m., el cultor les pide a las estudiantes que mezclen los pigmentos y plasmen en un lienzo colectivo una emoción asociada a su vivencia como mujeres en Quibdó. El ambiente cambia gradualmente: el volumen de conversación aumenta, se ayudan entre sí para mezclar colores y le preguntan al cultor cómo lograr ciertas texturas. La estudiante E2 (quien en la fase previa calificó los alabaos como “cosa de viejos”) se acerca al cultor y le dice: “Don [nombre omitido], ¿este color que usted usaba antes es el mismo con el que pintaban las fachadas en las fiestas?”. El cultor sonríe y le explica la técnica.

Registro reflexivo (RR)

La introducción del cultor local en el aula opera como un catalizador del diálogo intergeneracional. El paso de la escucha pasiva a la acción plástica compartida horizontalizó las relaciones de poder: el saber ya no reside de forma exclusiva en el texto académico ni en la autoridad del docente, sino en la memoria viva del sabedor y en la agencia creativa de las jóvenes.

Este hecho corrobora los postulados de la IAP (Fals Borda, 2009): cuando el conocimiento se co-construye a partir del hacer y de la vivencia afectiva, se produce un proceso de develación crítica. La estudiante E2 pasa del distanciamiento al interés genuino al conectar la técnica artística con la historia de su propio hábitat urbano.

ANEXO H

Fichas de Sistematización de las Acciones del Plan

Cada ficha sistematiza una de las acciones del plan de acción construido por el grupo coinvestigador (Cuadros 20 a 26 del Capítulo IV). Las evidencias se numeran (H-1, H-2, ...) y se conservan en el archivo de la investigadora; una selección del registro fotográfico se presenta en el Anexo A. Las fotografías cuentan con la autorización de las participantes y de sus acudientes (Anexo E).

Ficha A1. Laboratorio de memoria viva: relatos de mayores y cultores

Período	Abril de 2026
Situación priorizada	Distancia entre la escuela y los saberes de los mayores
Objetivo	Documentar al menos seis relatos orales de mayores y cultores de Quibdó, con la participación de las estudiantes del grupo ampliado
Participantes	E1, E2, E-G (30 estudiantes), C1, DC1 e investigadora
Responsables	C1 (enlace con los cultores); DC1 (acompañamiento pedagógico); estudiantes del grupo ampliado (entrevistas y transcripción); investigadora (facilitación y registro)
Lo realizado	Encuentro en «círculo de la palabra» en el que los sabedores locales compartieron relatos sobre la historia de Quibdó y el río. Las estudiantes documentaron los testimonios: seis relatos orales
Indicadores de seguimiento	Número de relatos documentados (6); número de estudiantes participantes (30); calidad de las preguntas elaboradas; reflexiones registradas en la relatoría de cierre
Evidencias	H-1 a H-3 (fotografías); lista de asistencia; relatorías de los relatos transcritos

Ficha A2. Alabaos y arrullos en la clase de Lengua Castellana

Período	Abril de 2026
Situación priorizada	Enseñanza desvinculada del territorio
Objetivo	Integrar sesiones de Lengua Castellana en las que las estudiantes analicen la estructura lingüística e histórica de alabaos y arrullos
Participantes	E-G (30 estudiantes), DC1 y C1
Responsables	DC1 (planificación y desarrollo); C1 (interpretación de los cantos); investigadora (observación y registro)
Lo realizado	Análisis lingüístico e histórico de un alabao tradicional en clase. Las estudiantes deconstruyeron el canto y compusieron versos propios basados en su estructura
Indicadores de seguimiento	Sesiones realizadas; textos producidos por las estudiantes; registros de observación (ejes 1, 2 y 3)
Evidencias	H-4 y H-5 (fotografías); guías de trabajo resueltas; textos poéticos inéditos de las estudiantes

Ficha A3. Pódcast «Voces de Quibdó»

Período	Abril de 2026
Situación priorizada	Tensión entre lo digital y lo propio
Objetivo	Producir episodios de pódcast realizados por las estudiantes sobre saberes y oficios tradicionales de Quibdó, como el de las parteras
Participantes	E1, E2 y E-G (15 estudiantes voluntarias)
Responsables	Estudiantes del grupo ampliado; E1 y E2 (coordinación entre pares)
Lo realizado	Capacitación básica en grabación móvil, entrevista a una partera tradicional y edición del primer episodio del pódcast escolar
Indicadores de seguimiento	Episodios producidos (1); personas entrevistadas (1); socializaciones realizadas; reflexiones de las estudiantes
Ajuste en el Ciclo 3	Las estudiantes solicitaron mayor acompañamiento técnico y vincular las entrevistas con el área de Ciencias Sociales
Evidencias	Guion del pódcast; archivo de audio digital; H-6 (fotografía de la sesión de grabación)

Ficha A4. Saberes de las plantas del patio en Ciencias Naturales

Período	Mayo de 2026
Situación priorizada	Enseñanza desvinculada del territorio
Objetivo	Desarrollar una unidad de Ciencias Naturales que relacione los contenidos del currículo con las plantas medicinales y alimenticias de los patios de Quibdó
Participantes	E-G (30 estudiantes), DC2 y madres de familia
Responsables	DC2 (planificación y desarrollo); familias y C1 (saber etnobotánico); estudiantes (inventario y cartilla)
Lo realizado	Recolección de saberes sobre plantas medicinales (de azotea). Clasificación botánica comunitaria y elaboración conjunta de un herbario escolar
Indicadores de seguimiento	Plantas documentadas; participación de las familias; producto final (herbario); registros de observación
Evidencias	H-7 y H-8 (fotografías); herbario físico documentado; registro de observación

Ficha A5. Taller de estética y gastronomía propias

Período	Mayo de 2026
Situación priorizada	Vergüenza étnica y estética foránea
Objetivo	Realizar talleres en los que las estudiantes conozcan el significado histórico de los peinados y de la gastronomía afrochocoana
Participantes	E-G (30 estudiantes), C1, D1 e investigadora
Responsables	C1 (enlace con las portadoras de saber); D1 (gestión de espacios); investigadora (facilitación)
Lo realizado	Conversatorio crítico sobre la estética afro (cabello natural, turbantes) frente a las redes sociales, acompañado de la preparación de gastronomía típica

Indicadores de seguimiento	Talleres realizados; número de participantes (30); expresiones de las estudiantes registradas en la relatoría (ejes 2 y 6)
Evidencias	H-9 y H-10 (fotografías); relatoría del conversatorio; lista de asistencia

ANEXO I

Matriz de Codificación y Categorización

La matriz registra las unidades de significado tomadas de las transcripciones (Anexo F), de los registros de observación (Anexo G) y de las fichas de sistematización (Anexo H), con su ubicación exacta (número de intervención, de registro o de ficha), y muestra el paso de la codificación de primer nivel a la categorización de segundo nivel que sustenta los Cuadros 16 a 19, 27 y 28 del Capítulo IV.

Actor y ubicación	Unidad de significado (texto literal)	Código (primer nivel)	Subcategoría	Categoría
E2, Anexo F, 006	"los saberes de las abuelas, la medicina tradicional o las historias de los barrios quedan por fuera"	Saberes heredados no legitimados	Saberes ancestrales	Significados de la identidad cultural afrochocoana
C1, Anexo F, 037	"rescatar la memoria viva: el sentido de la comunidad, el respeto por la palabra, los mitos y leyendas del río"	Relatos de los mayores	Saberes ancestrales	Significados de la identidad cultural afrochocoana
D1, Anexo F, 051	"el rescate de la memoria colectiva y el fortalecimiento de la autoestima de nuestras estudiantes"	Memoria colectiva	Saberes ancestrales	Significados de la identidad cultural afrochocoana
E1, Anexo F, 011	"las trenzas y nuestro cabello tienen una historia de libertad y de identidad"	Peinados como patrimonio	Patrimonio material e inmaterial	Significados de la identidad cultural afrochocoana
E2, Anexo F, 012	"los alabaos y las historias que cuentan los viejos [...] ahí está guardada la memoria de nuestro pueblo"	Alabaos como memoria	Patrimonio material e inmaterial	Significados de la identidad cultural afrochocoana
C1, Anexo F, 041	"las trenzas, el turbante, el canto o la pintura de su tierra tienen valor filosófico y ancestral"	Patrimonio estético	Patrimonio material e inmaterial	Significados de la identidad cultural afrochocoana
E1, Anexo F, 002	"Para mí es un orgullo, pero también tiene sus retos"	Orgullo intermitente	Sentido de pertenencia	Significados de la identidad cultural afrochocoana
E2, Anexo F, 003	"Ser afrochocoana es sentir el territorio [...] la conexión con el río"	Arraigo territorial	Sentido de pertenencia	Significados de la identidad cultural afrochocoana
E1, Anexo F, 005	"muy poco o solo en fechas especiales [...] son los mismos contenidos de cualquier colegio del país"	Enseñanza poco contextualizada	Didáctica actual	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura
DC2, Anexo F, 027	"en mi asignatura es difícil meter el tema cultural. Uno se ciñe a los DBA"	Currículo centrado en contenidos externos	Didáctica actual	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura
DC1, Anexo F, 017	"a veces se queda en lo meramente festivo o"	Folclorización	Didáctica actual	Prácticas pedagógicas en

Actor y ubicación	Unidad de significado (texto literal)	Código (primer nivel)	Subcategoría	Categoría
	folclórico"			torno a la cultura
DC1, Anexo F, 023	"diseñamos las actividades desde el escritorio sin preguntarles qué les atraviesa a ellas"	El docente como aprendiz	Mediación docente	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura
E2, Anexo F, 009	"Algunos profesores sí son abiertos [...] otros prefieren que uno solo responda exactamente lo que está en el libro"	Mediación dialógica frente a transmisiva (voz divergente)	Mediación docente	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura
C1, Anexo F, 039	"A los cultores nos llaman para el show [...] pero nunca para sentarnos a planear"	Vinculación limitada a actos festivos	Relación escuela-comunidad	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura
D1, Anexo F, 051	"necesitamos articular la presencia del cultor de manera pedagógica y planificada"	Formalización del vínculo	Relación escuela-comunidad	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura
D1, Anexo F, 047	"la identidad cultural termina canalizada casi exclusivamente a través de los actos cívicos"	CEA como actividad aislada	Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura
DC2, Anexo F, 031	"la 'etnoeducación' le corresponde únicamente a Sociales o a Artística"	Falta de transversalidad	Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Prácticas pedagógicas en torno a la cultura
E1, Anexo F, 011	"Antes una buscaba alisarse o esconder el pelo"	Rechazo del cabello natural	Estética foránea	Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente)
C1, Anexo F, 037	"Las jóvenes están consumiendo demasiada cultura externa"	Consumo cultural externo	Estética foránea	Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente)
E2, Anexo F, 012	"De niña me parecía algo solo de viejos o de velorios"	Desvalorización de lo propio	Vergüenza étnica	Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente)
E2, Anexo G, R2	"Y los alabaos, pero eso es de viejos"	Desvalorización de lo propio	Vergüenza étnica	Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente)
E1, Anexo F, 011	"sentía que no se veía 'presentable' o 'formal'"	Pena por la apariencia propia	Vergüenza étnica	Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente)
E1, Anexo F, 014	"pintemos murales que cuenten la historia de la mujer chocoana"	Arte en el espacio público	Resistencia creativa	Tensiones entre lo foráneo y lo propio (emergente)
C1, Anexo F, 045	"guardianas y creadoras de su propia cultura en los muros o espacios de	Arte en el espacio público	Resistencia creativa	Tensiones entre lo foráneo y lo propio

Actor y ubicación	Unidad de significado (texto literal)	Código (primer nivel)	Subcategoría	Categoría
	Quibdó			(emergente)
D1, Anexo F, 047	“la formación integral de la mujer chocoana como su eje transversal”	La mujer chocoana como eje	Liderazgo étnico femenino	Horizonte de futuro (emergente)
DC1, Anexo F, 025	“La IEFEM tiene un potencial enorme por ser un colegio solo de mujeres”	Potencial formativo femenino	Liderazgo étnico femenino	Horizonte de futuro (emergente)
E1, Anexo F, 014	“pintemos murales que cuenten la historia de la mujer chocoana”	Mujer chocoana como protagonista	Liderazgo étnico femenino	Horizonte de futuro (emergente)
E1, Anexo F, 002	“te mira como una señorita educada, con futuro”	Futuro posible	Proyecto de vida	Horizonte de futuro (emergente)
E2, Anexo F, 003	“nos preparamos para salir adelante”	Futuro posible	Proyecto de vida	Horizonte de futuro (emergente)
E2, Anexo F, 015	“un 'Semillero de Saberes' donde invitemos a sabedoras, peinadoras, artesanas y cultores”	Las estudiantes como guardianas del saber	Relevo generacional del saber	Horizonte de futuro (emergente)
E1, Anexo F, 014	“junto con artistas o cultores de Quibdó”	Aprendizaje con los portadores de saber	Relevo generacional del saber	Horizonte de futuro (emergente)
C1, Anexo F, 045	“Ver a las jóvenes convertirse en guardianas y creadoras de su propia cultura”	Las estudiantes como guardianas del saber	Relevo generacional del saber	Horizonte de futuro (emergente)
E-G, Anexo G, R4	“se ayudan entre sí para mezclar colores y le preguntan al cultor cómo lograr ciertas texturas”	Participación activa	Formas de participación	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
E2, Anexo G, R4	“¿este color que usted usaba antes es el mismo con el que pintaban las fachadas en las fiestas?”	Diálogo intergeneracional	Formas de participación	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
E1, Anexo H, Ficha A3	“E1 y E2 (coordinación entre pares)”	Liderazgo estudiantil en la acción	Formas de participación	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
E-G3, Anexo G, R3	“la fuerza de una viene del río y de las ideas que nos dejaron las viejas”	Orgullo territorial	Autorreconocimiento	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
E1, Anexo F, 011	“Ahora me doy cuenta de que las trenzas y nuestro cabello tienen una historia de libertad”	Resignificación de la estética propia	Autorreconocimiento	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
E2, Anexo F, 012	“pero ahora entiendo que ahí está guardada la memoria de nuestro pueblo”	Resignificación de los alabaos	Autorreconocimiento	Praxis participativa y transformaciones

Actor y ubicación	Unidad de significado (texto literal)	Código (primer nivel)	Subcategoría	Categoría
				s reconocidas
E1, Anexo F, 011	“hay que llevar con orgullo”	Orgullo por lo propio	Valoración de lo propio	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
C1, Anexo F, 041	“tienen valor filosófico y ancestral, ella se empodera de inmediato”	Empoderamiento por lo propio	Valoración de lo propio	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
DC1, Anexo F, 019	“Cuando las muchachas dibujan, actúan o componen [...] la clase se transforma”	Didáctica artística	Cambios en la práctica docente	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
DC2, Anexo F, 033	“exige un cambio de mentalidad fuerte”	Resistencia al cambio (voz divergente)	Cambios en la práctica docente	Praxis participativa y transformaciones reconocidas
D1, Anexo F, 053	“La clave está en la institucionalización”	Institucionalización	Institucionalización en el PEI	Sostenibilidad
D1, Anexo G, R1	“me preocupa que perdamos horas de la intensidad horaria en asignaturas clave”	Tensión normativa (voz divergente)	Institucionalización en el PEI	Sostenibilidad
DC2, Anexo F, 035	“necesitamos talleres donde los profes aprendamos a diseñar didácticas participativas”	Formación docente situada	Colectivo docente	Sostenibilidad
DC1, Anexo F, 025	“Necesitamos que el arte y la etnoeducación dejen de ser un 'adorno' del currículo y se conviertan en un eje transversal”	Transversalidad como compromiso docente	Colectivo docente	Sostenibilidad
C1, Anexo F, 045	“Si la IEFEM nos abre las puertas para construir juntos [...] cuenten conmigo”	Disposición a la co-creación	Alianzas comunitarias	Sostenibilidad

Fuente: Elaboración propia (2026).

ANEXO J

Matriz de Saturación y Triangulación

Para cada subcategoría se marca en qué actores (X) y en qué técnicas aparece. La saturación se consideró alcanzada cuando las nuevas fuentes ya no aportaban propiedades nuevas a la subcategoría. Las voces divergentes no se descartan: se registran en la última columna y se analizan en el Capítulo IV.

Subcategoría	D1	DC 1	DC 2	E1	E2	C1	E-G	Técnicas	Voces divergentes
Saberes ancestrales	X				X	X		E	—
Patrimonio material e inmaterial				X	X	X		E	—
Sentido de pertenencia				X	X			E	—
Didáctica actual		X	X	X				E	—
Mediación docente		X			X			E	E2 (Anexo F, 009)
Relación escuela-comunidad	X					X		E	—
Cátedra de Estudios Afrocolombianos	X		X					E	—
Estética foránea				X		X		E	—
Vergüenza étnica				X	X			E/O	—
Resistencia creativa				X		X		E	—
Liderazgo étnico femenino	X	X		X				E	—
Proyecto de vida				X	X			E	—
Relevo generacional del saber				X	X	X		E	—
Formas de participación				X	X		X	O/T	—
Autorreconocimiento				X	X		X	E/O/T	—
Valoración de lo propio				X		X		E	—
Cambios en la práctica docente		X	X					E	DC2 (Anexo F, 033)
Institucionalización en el PEI	X							E/O	D1 (Anexo G, R1)
Colectivo docente		X	X					E	—
Alianzas comunitarias						X		E	—

Nota. E: entrevista semiestructurada (Anexo F); O: observación participante (Anexo G); T: taller de reflexión o creación colectiva. *Fuente:* Elaboración propia (2026).

CURRÍCULUM VITAE



Nancy María Mosquera Dueñas nació el 31 de agosto de 1970 en Quibdó, departamento del Chocó, Colombia. Es licenciada en Tecnología y Educación (2002) y magíster en Ciencias de la Educación (2017), títulos otorgados por la Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba». Cursó la educación secundaria en el Colegio IEFEMP de Quibdó.

En el ámbito profesional, se desempeña como docente de aula del área de Educación Artística en la educación básica secundaria desde 2007 y como docente universitaria de pregrado en la Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba» desde 2016. Entre 1997 y 2006 fue instructora de diseño en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Su formación complementaria comprende la formación pedagógica básica del SENA (2002); el diplomado semipresencial «Conceptos y modelos de la gerencia para la gestión de proyectos e iniciativas culturales», en Quibdó (2010); la pasantía internacional «Pedagogía y didáctica en las investigaciones en educación» (2011); el curso en Innovación Tecnológica del programa Computadores para Educar (2019), y la Jornada de Investigación para la Transformación Social de Congepro, en Barranquilla (2023).

Ha publicado artículos sobre las dificultades y la mediación tecnológica en la enseñanza de las operaciones aditivas con fracciones, en las revistas REDIPE (2022) y *Plumilla Educativa* (2023), y sobre el juego de roles como incentivo didáctico para la formación de la identidad cultural, en *Sabiduría: Revista Venezolana de Investigación Educativa* (2026).

SÍNTESIS CURRICULAR DEL TUTOR



Rafael Enrique Aguilar Pulido es profesor de Educación Física, magíster en Educación Superior y doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Posee, además, el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Enseñanza a Distancia en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de Granada, España, y el doctorado en Educación de la International Lifelong Learning University.

Es docente de postgrado de la UPEL en maestrías y en los doctorados en Educación y en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde ha sido tutor y jurado de trabajos de grado y tesis doctorales; también ejerce la docencia en la Universidad Politécnica Territorial de Aragua y en la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá. Es investigador adscrito a la Unidad de Investigación NICRED de la UPEL.

Entre sus publicaciones destacan los libros *Actividades físicas para el desarrollo de la calidad de vida* (2016) y *Epistemología de la alfabetización tecnológica como didáctica social*, y artículos sobre ética informática, tutoría virtual y metaversos como herramienta de aprendizaje. Ha recibido las órdenes Andrés Bello, 27 de Junio y Rafael Vega, en su Tercera Clase.