

**LA REPRESENTACIÓN DEL PRETAN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LAS  
MAESTRAS AFRONARIÑENSES Y SU RELACIÓN CON EL FORTALECIMIENTO  
DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE TUMACO**

**ESTEBAN DAVID PIARPUSAN PISMAC  
MARÍA ALEJANDRA MIDEROS PABÓN  
MARIO DAVID JURADO AGREDA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SAN JUAN DE PASTO**

**2022**

**LA REPRESENTACIÓN DEL PRETAN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LAS  
MAESTRAS AFRONARIÑENSES Y SU RELACIÓN CON EL FORTALECIMIENTO  
DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE TUMACO**

**ESTEBAN DAVID PIARPUSAN PISMAC  
MARÍA ALEJANDRA MIDEROS PABÓN  
MARIO DAVID JURADO AGREDA**

**ASESORA:  
Mg. MARTHA ISABEL JURADO SUÁREZ**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
Magister en Educación.**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SAN JUAN DE PASTO**

**2022**

### **Nota de responsabilidad**

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

**Nota de aceptación:**

**Fecha de sustentación:**

**Puntaje:**

---

---

---

---

---

---

---

**GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA**

**Dra. en Estudios de Genero**

**Jurado**

---

**CARMEN CECILIA CABEZAS CORTÉS**

**Dra. en Ciencias de la Educación**

**Jurado**

---

**JORGE ENRIQUE GARCÍA RINCÓN**

**Dr. En Ciencias de la Educación**

**Jurado**

---

San Juan de Pasto, noviembre de 2022.

## AGRADECIMIENTOS

Estos agradecimientos se dirigen quienes nos acompañaron y apoyaron durante este proceso: A la Mg. Martha Jurado, por su compromiso, sus valiosos aportes académicos y su apoyo durante todo este trayecto. Al Dr. Francisco Portilla, por su incondicional respaldo y su visión teórica que nos permitió profundizar en esta investigación. Al Mg. William Valencia, por abrirnos las puertas de la institución educativa en la que se concentró este proceso. A las maestras que nos contaron sus historias y nos compartieron sus vidas relatadas y su vocación por la enseñanza, dejándonos como horizonte en nuestro trabajo, la paciencia y el amor como pilares de la educación. *Los autores.*

Agradezco a mi padre y mi madre, por ser el impulso de cada meta trazada y alcanzada. A mis amigos, Mario y Esteban, por su constancia, arranque, y apoyo; pero principalmente, porque gracias a este equipo de trabajo, se formó esta amistad que deseo dure para siempre. *María Alejandra.*

Agradezco a mi esposa Luisa, a mi hija Juanita Isabella por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional en este reto académico, ellas, inspiración de mi vida. A mis amigos Alejandra y Mario por sus locuras, sueños, responsabilidad y entrega en este ejercicio académico e investigativo. Infinito cariño para ustedes por su sincera amistad. A todos y cada de los que con su voz de aliento nos apoyaron en este proceso. Gracias totales. *Esteban David.*

Agradezco infinitamente a mis padres por su incondicional y comprensivo apoyo; a las personas que me acompañaron en este camino, las que aún están y las que no; y especialmente, a mis compañeros, María Alejandra y Esteban: con ustedes aprendí que los sueños se alcanzan cuando se tiene al lado cómplices y amigos. *Mario David.*

## RESUMEN

En este documento se presentan la propuesta y los resultados de la investigación titulada *La representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural de Tumaco* cuyo problema gira alrededor de cuestionar cómo se representa el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense - PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses en el nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural en el municipio de Tumaco. La investigación tuvo por objetivo, comprender la representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia sede principal del municipio de Tumaco, a partir de sus relatos de experiencia que permitan la identificación de acciones que fortalecen la identidad cultural.

La metodología utilizada se fundamenta en el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y de tipo narrativo. Se trabajó con una población de cinco maestras afronariñenses. Los resultados dan cuenta de la relación entre la formación de las maestras, sus experiencias en el aula, y la manera en que ellas relacionan estos procesos en el desarrollo de su práctica educativa; además, hacen visible la necesidad de reconocer el PRETAN como un marco pedagógico y didáctico que les permita fortalecer la identidad cultural a partir de su trabajo y las relaciones que construyen en el aula.

**Palabras clave:** *Maestras – Identidad – Etnoeducación – Proyecto Etnoeducativo – Prácticas educativas*

## ABSTACT

This document presents the proposal and the results of the research called The representation of PRETAN in the educational practices of Afronariñenses teachers and its relationship with the strengthening of the cultural identity of Tumaco, whose problem revolves around questioning how the Afronariñense Ethno-educational Project - PRETAN is represented in the educational practices of Afronariñense teachers at the basic primary level of the Ciudadela Mixta Colombia Educational Institution and its relationship with the strengthening of cultural identity in the municipality of Tumaco. The objective of the research was to understand the representation of PRETAN in the educational practices of Afronariñense teachers at the basic primary level of the Ciudadela Mixta Educational Institution, main headquarters, of the municipality of Tumaco, based on their experience reports that allow the identification of actions that strengthens cultural identity.

The methodology used is based on the qualitative paradigm, the hermeneutical approach of a narrative type. We worked with a population of five Afronariñense teachers. The results show the relationship between the personal – academic training of the teachers, their experiences in the classroom, and the way in which they relate these processes in the development of their educational practice. In addition, they make visible the need to recognize PRETAN as a pedagogical and didactic framework that allows them to strengthen cultural identity based on their work and the relationships they build in the classroom.

Key words: Teachers – identify – Ethnic-education – Ethno-educational Project – educational practice.

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                                              | Pág. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| INTRODUCCIÓN .....                                                                                           | 11   |
| 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....                                                                           | 13   |
| 2. OBJETIVOS .....                                                                                           | 16   |
| 2.1 Objetivo General.....                                                                                    | 16   |
| 2.2 Objetivos específicos .....                                                                              | 16   |
| 3. JUSTIFICACIÓN .....                                                                                       | 17   |
| 4. MARCO REFERENCIAL.....                                                                                    | 20   |
| 4.1 Antecedentes .....                                                                                       | 20   |
| 4.2 Marco contextual .....                                                                                   | 26   |
| 4.2.1 Movimiento social afro, resistencia para reivindicación del derecho al territorio y la educación ..... | 27   |
| 4.2.2 El proyecto Etnoeducativo Afromariñense – PRETAN. ....                                                 | 31   |
| 4.3 Marco teórico.....                                                                                       | 34   |
| 4.4 Marco legal .....                                                                                        | 66   |
| 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....                                                                        | 70   |
| 5.1 Diseño metodológico .....                                                                                | 71   |
| 5.2 Unidad de análisis .....                                                                                 | 71   |
| 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....                                                             | 74   |
| 6.1 Contexto de la institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia.....                                       | 74   |
| 6.2 Las maestras y su contexto, social, territorial, educativo y familiar.....                               | 75   |
| 6.3 La familia como motor de enseñanza .....                                                                 | 80   |
| 6.4 Las prácticas educativas y su relación con el PRETAN.....                                                | 82   |
| 6.5 Narrativas de las maestras afromariñenses: prácticas de resistencia y transformación .....               | 91   |
| 6.6 Rituales de resistencia en el aula .....                                                                 | 100  |
| BIBLIOGRAFÍA .....                                                                                           | 118  |
| ANEXOS .....                                                                                                 | 125  |

## LISTA DE TABLAS

|                                                                                                                | Pág. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Tabla 1 <i>Fases e instrumentos de investigación</i> .....                                                     | 72   |
| Tabla 2. <i>Asignación académica docentes primaria Ciudadela Mixta Colombia sede Central o Ciudadela</i> ..... | 75   |
| Tabla 3. <i>Maestras de primaria y grado que orienta</i> .....                                                 | 76   |
| Tabla 4. <i>Lugar de nacimiento de las maestras</i> .....                                                      | 76   |
| Tabla 5 <i>Años de edad de las maestras</i> .....                                                              | 77   |
| Tabla 6. <i>Instituciones educativas donde han laborado las maestras</i> .....                                 | 78   |
| Tabla 7. <i>Programas académicos profesionales de egreso de las maestras</i> .....                             | 79   |
| Tabla 8. <i>Ultimo Nivel académico desarrollado y aprobado</i> .....                                           | 80   |

## LISTA DE ANEXOS

|                                           | Pág. |
|-------------------------------------------|------|
| Anexo A. Formato de caracterización ..... | 125  |
| Anexo B. Diario de Campo.....             | 132  |
| Anexo C. Formato de entrevista .....      | 136  |
| Anexo D. Registro fotográfico.....        | 138  |

## INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de investigación se centra en la representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural de Tumaco. La propuesta se inscribe en la línea de investigación en Historia Regional, perteneciente al grupo de investigación: Cultura y Región de la Universidad de Nariño, y tiene por objetivo, comprender la manera en que se representa el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense - PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses del nivel de básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede principal, en el municipio de Tumaco, y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural.

En esta propuesta, se presenta la información relacionada con la descripción del problema, en donde se destacan los aspectos relacionados con la etnoeducación de las comunidades afrocolombianas en la región, destacando la necesidad de asumirlo como un fenómeno que requiere de una revisión y una problematización, así como la necesidad de visibilizar las prácticas educativas de las maestras en el Municipio de Tumaco, lo que permite plantear la pregunta con respecto a ¿cómo se representa el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense - PRETAN en las prácticas pedagógicas de las maestras afronariñenses en el nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela, sede principal, del municipio de Tumaco, y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural?

Igualmente, se plantean los objetivos de la investigación, entre ellos caracterizar a las maestras afronariñenses; identificar las representaciones del PRETAN en sus prácticas educativas; analizar el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural a partir de las narraciones de sus experiencias y sus prácticas educativas, y sistematizar los relatos de experiencia de las maestras afronariñenses en sus prácticas educativas para la transmisión de la cultura afro y su fortalecimiento. Así mismo, en la justificación, se especifica la necesidad de aproximarse a la realidad etnoeducativa de las comunidades afrodescendientes y la importancia de reconocer las prácticas educativas que se realizan en los territorios.

En esta propuesta, además, se describen las características contextuales del objeto de estudio, en donde se plantean una serie de elementos de tipo geográfico, social y cultural del municipio de Tumaco, y se describen los principales elementos teóricos que sirven de horizonte y fundamento para abordar el objeto de estudio, entre ellos, el concepto de cultura, alteridad,

etnoeducación, prácticas educativas y corrientes pedagógicas. También se trazan los aspectos metodológicos generales que orientan el proceso de investigación, dejando en claro que este se realizará desde la investigación cualitativa, asumiendo el análisis hermenéutico y finalmente, se diseña un cronograma de acciones de investigación.

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### ***1.1 Descripción del problema***

Históricamente, a través de diferentes luchas, dirigidas por líderes y organizaciones apoyadas por la comunidad, se han presentado una serie de acontecimientos que han reivindicado positivamente los derechos de las comunidades afrodescendientes. Un claro ejemplo se evidenció en Estados Unidos, durante el gobierno de Lyndon B. Johnson, donde se promulgó la Ley de Derechos Civiles de 1964, la cual garantizó una educación para negros y blancos, en la que no existan diferencias étnicas, iniciando así, una igualdad de oportunidades.

Para el caso de Colombia, el proceso constituyente que se gestó en la década del noventa del siglo XX, género la promulgación de una nueva constitución, estableciendo así un nuevo marco normativo y jurídico hacia la equidad, la justicia social y la dignidad humana. Este marco normativo se construyó bajo un marco social de derecho, es decir, de libertades. Esto trajo una serie de reformas económicas, administrativas, políticas y sociales que garantizarían los derechos de la ciudadanía, una de estas transformaciones se dirigió al reconocimiento de la diversidad étnica: por primera vez en su historia, el país se reconoce como una nación multicultural, pluriétnica y diversa (Constitución política de Colombia, 1991).

El reconocer la diversidad étnica y cultural que ha existido en Colombia, implica la construcción de políticas públicas que garanticen los derechos de esa ciudadanía constituida en el marco de lo multicultural. Se habla así, del reconocimiento como sujetos de derecho a quienes se pueden categorizar como los oprimidos de acuerdo con lo sustentando por Freire (2005), pues se hace referencia a toda la población a quien el modelo económico capitalista ha excluido, encerrándolos en un escenario homogenizante y sin libertades.

Con respecto a las comunidades afrocolombianas, existen múltiples factores que, históricamente, determinan elementos de desigualdad y de marginación. Estas comunidades son víctimas de la violencia, el desplazamiento, el comercio de cultivos de uso ilícito, entre otros fenómenos sociales que terminan caracterizando esta población y dando lugar a la generalización de las representaciones sociales descendentes (Meneses, 2017) con respecto a *lo afro* en el país.

En términos generales, la idea de aproximarse a lo afrodescendiente, como campo epistémico (Martínez, Lago de Vergara y Buelvas, 2016; Meneses, 2017), resulta, hasta cierto

momento, novedoso. Este se define como: la historicidad, la conciencia cimarrona y libertaria, los valores, las prácticas de producción, los saberes ancestrales, conocimientos, valores axiológicos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, estéticos, artísticos, políticos, epistemológicos, éticos, filosóficos, la capacidad creativa y revolucionaria heredada de las comunidades, naciones e imperios africanos más allá del proceso del holocausto africano y las reconstrucciones a partir de las luchas cimarronas en los contextos americanos (Martínez, Lago de Vergara y Buelvas, 2016, p. 142)

Además, el papel de la mujer maestra afrocolombiana, a partir de las observaciones realizadas por Cañón, Monroy y Salcedo (2016), como constructora de formas alternativas de comprensión de la etnicidad, se concibe desde lo afrodescendiente como campo epistémico y desde ahí, su práctica educativa se asume como: “el entretejido ontológico y epistémico que construye conciencia histórica emergente” (pp. 178-179).

Esta disposición onto-epistemológica de la práctica educativa de las maestras afro, se pone en evidencia “en las narrativas de experiencias pedagógicas concretas y singulares que solo ellas mueven como acciones vitales para defender y sensibilizar su identidad entre prácticas técnico-curriculares que deterioran la diversidad y la diferencia” (Cañón, Monroy y Salcedo, 2016, p. 179).

Esta intención de visibilizar las experiencias educativas de las maestras afrocolombianas se ha concretado en múltiples trabajos de investigación que centran su metodología en la (re)construcción de historias de vida. (Domínguez, Ruiz y Cabezas, 2016). Hablar del papel de las maestras afro implica direccionarse a escenarios sociales de reivindicaciones de derechos sociales, políticos, económicos, por ello es importante conocer el derecho a una educación pertinente para estas comunidades, la cual se focaliza a partir de la promulgación de la Ley general de Educación en el año de 1994, direccionado desde el establecimiento de un modelo educativo que oriente a la atención de la diversidad étnica.

El Ministerio de Educación Nacional (1994) reglamenta el servicio educativo para comunidades afro a partir del decreto 804 de 1995, definiendo la etnoeducación como:

el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida” (Echeverri, 2008, p. 5).

En este sentido, la educación se ha convertido en un eslabón fundamental para la construcción y reivindicación de sus procesos territoriales a partir de la etnoeducación.

De acuerdo con lo expuesto es importante mencionar que, la comunidad afro y las maestras, a lo largo de la historia, han gestado diferentes formas de lucha que buscan la reivindicación cultural, social y educativa. Para el caso particular del departamento de Nariño se han desarrollado durante los últimos años una serie de propuestas y experiencias educativas que se precisan conocer. Sin embargo, muchos de estos procesos no han sido reconocidos abiertamente, o incluso no han sido sistematizados, por lo cual es importante indagar en los procesos históricos que permitan la recolección, caracterización y visibilización de esos acontecimientos, conocidos principalmente por ser los principales promotores de la etnoeducación. En este sentido, a través del desarrollo de este proyecto de investigación, se persigue la comprensión y reconocimiento de los aportes pedagógicos, culturales y sociales de los procesos llevados a cabo a partir de las prácticas educativas, sustentadas en su relación con el PRETAN como política pública reconocida jurídicamente desde el año 2013, desarrolladas por las maestras afronariñenses en el nivel de educación básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede principal, en el municipio de Tumaco. De este modo, al reconocer e interpretar el papel de las maestras en su contexto educativo, se podrá aportar significativamente en la generación de nuevos conocimientos y así mismo, evaluar el impacto que han generado tanto a nivel comunitario, educativo e institucional.

## **1.2 Formulación del problema**

¿Cómo se representa el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense - PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses en el nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede principal y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural en el municipio de Tumaco?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

Comprender cómo el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN) se representa en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede principal, en el municipio de Tumaco, a partir de sus narraciones de experiencias y prácticas educativas, que permitan la identificación de acciones que fortalecen la identidad cultural.

### **2.2 Objetivos específicos.**

- Caracterizar el grupo de maestras afronariñenses del nivel de básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia en sus contextos socioculturales.
- Identificar la representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses en el nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia.
- Sistematizar los relatos de experiencia de las maestras afronariñenses en sus prácticas educativas del nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia.
- Analizar el fortalecimiento de la identidad cultural en las prácticas educativas de las maestras afronariñense del nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia propiciando un espacio de reflexión entre el PRETAN y las prácticas educativas.

### 3. JUSTIFICACIÓN

En general, hablar de la educación en la sociedad actual, es un reto cubierto de importancia. Las agendas políticas de las naciones actuales ubican la producción de discursos con respecto al sistema educativo, la evaluación y los resultados del mismo, en un lugar privilegiado. Colombia, obviamente no escapa a esta dinámica. Tal es así que, en el texto *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Colombia* (OCDE-MEN Colombia, 2016), se menciona que: “La transición de Colombia hacia la paz y hacia niveles más altos de desarrollo depende de muchos factores, pero ninguno será más importante para el futuro del país que su capacidad para construir un sistema educativo sólido” (p. 20).

En este marco, el informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) traducido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), agrega que el país “tiene muchas ventajas; tiene una población joven, abundantes recursos naturales y una economía abierta. Transformar este potencial en la base de un crecimiento sólido e incluyente requerirá niveles más altos de aprendizaje y de competencias”. En este orden de ideas, la educación, como lo señalan Beltrán, Martínez y Vargas (2015), más allá de ser un elemento de sostenimiento de las clases sociales, se concibe como “una estrategia para garantizar la igualdad de oportunidades - independientemente de los entornos socioeconómicos de los educandos” (p. 65). Lejos de ser un asunto suntuoso, la educación se sostiene sobre la base de que es “un derecho fundamental del ser humano, el cual debe ser respetado y promovido por todos los Estados (Unesco, 1948, citado por Beltrán, Martínez y Vargas, 2015, p. 65).

Ahora bien, desde estas perspectivas, que responden a elementos sustentados en el discurso del desarrollo, es preciso entonces plantear la posibilidad de comprender la educación diferencial, que se enmarca dentro del campo de la etnoeducación, entendido este como el escenario de actuación, y diríase de agrupación, de las prácticas educativas realizadas por los grupos étnicos, a partir del hecho de que Colombia, como se consignó en la Constitución Política de 1991, es un Estado pluriétnico y multicultural y, por ende, el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica implica la necesidad de construir la educación desde la visión amplia de la cultura y la construcción de nación.

Desde ahí, esta propuesta se justifica en el sentido que busca la comprensión de las prácticas educativas, culturales y sociales de los procesos educativos a través de una investigación

que visibilizará la relación de dichas prácticas realizadas por las maestras afronariñenses y la manera en que se representa el Proyecto Educativo Afronariñense – PRETAN en ellas, en aquello que se denomina etnoeducación en el municipio de Tumaco, entendiendo que la etnoeducación, como la define Artunduaga (1997):

corresponde a procesos endógenos de formación y socialización, de acuerdo a las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantice la interiorización del ascendiente cultural que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad (p. 37).

La importancia de esta investigación, justamente, se concentra en la necesidad de construir conocimiento con respecto a la etnoeducación y su papel en la posibilidad de fortalecimiento de la identidad cultural y de sentido propio de las comunidades. Esto, sustentado en que esa diversidad cultural que se reconoce constitucionalmente también implica la comprensión de que las prácticas educativas de los grupos étnicos en el país evidencian particularidades fundamentadas en la cosmovisión, los usos y costumbres y las tradiciones y valores propios de cada etnia, y que no alcanzan a ser comprendidas desde una visión universal y general de la educación. Más, si se tiene en cuenta que los procesos educativos se sustentan en las relaciones que los actores educativos sostienen con su contexto.

De hecho, investigar sobre las prácticas etnoeducativas de los grupos afrodescendientes que han fortalecido su identidad cultural, implica también la reflexión con respecto a la forma en que la construcción de nación, marginó a las comunidades afrocolombianas, silenciándolas y, de alguna manera, pretende reivindicar la voz de los pueblos negros en la historia de Colombia, en especial en regiones como la Costa Pacífica de Nariño, escenario en el que se pueden vislumbrar relaciones históricas determinadas por el olvido, la negación e ideologías racistas, como se puede entrever en el texto de García Araque (2017), cuando señala que:

La historia marcó un camino claro en la carrera por construir una sociedad racista. Sus consecuencias, desbastadoras por demás y evidenciadas a lo largo de los años, parecen no ser suficiente para hacernos entender que el racismo es una concepción absurda. Parece ser que no hemos aprendido nada de los ríos de sangre que hemos derramado, sangre roja, como la suya y como la mía, como la del blanco y la del negro, sangre que no aprende de la historia, sangre que está condenada a repetirse. (p. 4)

Sumado a ello, es posible ubicar, en ese discurso de la negación y la marginación, a la mujer, sujeto histórico que ha sido marcada por las huellas del machismo y la sociedad patriarcal, y que solamente hasta hace poco tiempo, empezó su proceso de empoderamiento imprimiendo en la sociedad la necesidad de reconocer, valorar y, sobre todo, legitimar el aporte que ella ha hecho y hace en la historia de la humanidad. En el caso de esta investigación, se concede importancia a su papel en la construcción de las practicas educativas en Tumaco, y su acción en la transmisión de la cultura afronariñense, a través de sus propias narrativas.

Esta investigación pretende hacer visibles, desde la mirada expuesta, las practicas educativas de las maestras afronariñenses de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede principal, en el municipio de Tumaco, en especial las que se relacionan con el PRETAN, a partir de la aproximación a la mujer afronariñense como educadora, los aportes pedagógicos, sociales y culturales desarrollados en ese contexto con el fin de ampliar la visión de la educación, hacerla democrática y haciendo resonar las voces silenciadas por la historia, vinculándolas a la construcción de procesos de etnodesarrollo que hagan eco de la visión de la educación como motor de la transformación social y elemento fundamental en la construcción de la paz en el país.

## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1 Antecedentes

El tema de la educación afrocolombiana enmarca una relativa novedad, teniendo en cuenta que el discurso de la etnoeducación en Colombia, se originó a partir de los aportes normativos realizados en la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993, la Ley General de Educación de 1994 y la construcción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en 1998, para hacer un breve recuento. En consideración a ello, los antecedentes de investigaciones realizadas son algo limitadas en comparación con la amplitud que el objeto de estudio implica.

No obstante, desde el ámbito de la investigación internacional y a partir de las alianzas de algunas universidades de América Latina, se construyó el proyecto: Maestras africanas y afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Jamaica, Venezuela y Guinea Ecuatorial. Siglos XX a XXI. El proyecto, liderado por Diana Elvira Soto Arango, Grupo de Investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana” HISULA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, agrupa a 7 grupos de investigación internacionales: EFPEM-USAC de Guatemala; UPROF –UOP de Brasil; Grupo: HEDURE –ULA de Venezuela; The Latin American - Caribbean Centre de The University of the West Indies (Jamaica); Shortwood Teachers’ College de Kingston, Jamaica. “Formación de docentes” del Ministerio de Educación y Deporte de Jamaica; “HUM 219” Género y Sociedad del Conocimiento”, Universidad de Sevilla. (España); Didáctica. UNED; Docentes. UNGE (Guinea Ecuatorial); y la Ecole Normale Supérieure (Gabón); y 7 grupos de investigación nacionales: Grupo HISULA-UPTC; Rueca– Universidad de Cartagena; Grupo Universidad de Nariño. GIEM Universidad Tecnológica del Chocó. Grupo de investigación “Religación Educativa Compleja, RELEDUC”, de la Universidad de Simón Bolívar de Barranquilla, Grupo “Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible” de la Universidad de Cartagena, Grupo Wua, Universidad de la Guajira, Grupo Educación Rural, UPTC.

El objetivo del proyecto es: “fomentar los espacios de reflexión en torno al papel de las maestras afrodescendientes y africanas en sus respectivos contextos educativos” (DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES. UPTC, 2016, p 307). Para ello, el proyecto se concentra en analizar:

los imaginarios culturales afro, en estas maestras, a través de su historia de vida y el desempeño docente correlacionado con los proyectos educativos del ámbito escolar, en las

transformaciones de contexto socio-cultural para establecer en qué forma las tradiciones culturales se mantienen vigentes en el currículo con los proyectos educativos desde la identidad de unas naciones multiculturales en Colombia, Brasil, Guatemala, Gabón, Guinea Ecuatorial, Jamaica y Venezuela, en los siglos XX y XXI. (DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES. UPTC, 2016, pp. 307-308)

Las investigaciones que se realizan en el marco de este proyecto se trazan bajo la metodología de la historia de vida y la *narrative inquiry* (investigación narrativa). Tal es el caso, por ejemplo, del trabajo: Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en prospectiva al 2020, desarrollado por Elvira Arango, María Teresa Avoro Nguema, Adiel Cabezas y Antonio Medina Rivilla (2016), en el cual, a través de la reconstrucción de las historias de vida de un grupo de maestras de Malabo, Guinea Ecuatorial, se analizaron las prácticas pedagógicas, la formación y las prospectivas que ellas tienen en el ejercicio de su profesión, dando cuenta de los cambios producidos en términos de su actuación formativa desde la época colonial hasta la actualidad, resultando en la necesidad de creación de escenarios de diálogo entre los contextos sociales y culturales de cara al fortalecimiento de la identidad y la interculturalidad en el 2020.

En el ámbito regional, se destaca la tesis de maestría de Ofir Muñoz Vásquez, titulada “Teoría y práctica de educación popular entre mujeres negras y mujeres diversas en el oriente de Cali” (2018), en la que se sistematizan las experiencias autobiográficas de un grupo de mujeres que lideraron el proceso de organización comunitaria de la Asociación Casa Cultural el Chontaduro (ACCC) en la ciudad de Cali, Colombia. La investigación aporta en la comprensión de elementos como la educación popular, el feminismo negro y la legitimación de las experiencias paradigmáticas de mujeres negras, matizado desde el conflicto armado en Colombia, resultando en la reflexión acerca de la necesidad de la educación popular afrofeminista para la comprensión de los procesos comunitarios de este grupo étnico.

Como se anunció, la búsqueda de antecedentes de investigación sobre el tema en particular de esta propuesta de investigación no arroja muchos resultados en el nivel académico desde el cual se realiza la indagación, y menos cuando se realiza desde el escenario regional. Sin embargo, desde este escenario, se destaca la tesis de pregrado de Dora Viviana Ordoñez, (UNAD, 2019) titulada “La participación de la mujer afro en pro de la reconstrucción de una igualdad de género en el grado quinto del Centro Educativo de Sánchez, Nariño”. En el proyecto, se enfatiza en la

reivindicación del papel de la mujer afronariñense y su integración política, económica y social a través de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la oralidad. El proyecto se trabajó desde la metodología de la Investigación Acción.

En Colombia se evidenció un cambio de paradigmas en el marco de la igualdad, en el año 1991, se empezaron a motivar las dinámicas de igualdad en cuanto a los derechos de los ciudadanos. Un ejemplo se demostró en el artículo 13 de la Constitución Política Colombiana, en el que se estipula que todas las personas nacen libres e iguales con los mismos derechos sin discriminación de raza u origen. Así mismo, se establece que el estado colombiano reconoce y protege la diversidad étnica y cultural, gran paso para las comunidades afro e indígenas quienes empiezan a recuperar sus derechos. En este orden de ideas, es importante resaltar la ley 70 de 1993, ya que:

esta ley cimienta sus bases sobre el reconocimiento de una realidad cultural de las poblaciones afrodescendientes que, a su vez, sirve como base para el fomento de la organización social de esta población. De esta forma, los hacen partícipes de las decisiones importantes que sobre sus tierras y sus comunidades se quieran tomar, dándoles autonomía sobre sus tradiciones y empoderando su historia común y su cultura (Ministerio de cultura, 2014).

Bajo esta premisa, se comienza a rescatar y valorar todo aquello que esté relacionado con los afrocolombianos, en función de su bienestar e igualdad. Debido a las particularidades anteriormente descritas, cobra sentido identificar la caracterización de las dinámicas pedagógicas en los procesos de etnoeducación en la costa Pacífica nariñense. Partiendo de que desde años atrás, se le ha atribuido a la comunidad afrocolombiana la posibilidad de impartir sus conocimientos y cultura, a través de la Catedra de Estudios Afrocolombianos.

Los estudios afrocolombianos generan elementos relacionados con la historia tanto social como cultural de las comunidades afro. Así, se menciona a la Catedra de Estudios Afrocolombianos como el medio de resignificación y reconocimiento del hombre negro, en tanto se desea poseer una identidad referencial en la comunidad.

Ahora bien, diferentes estudios se han realizado en torno a la etnoeducación, sin embargo, es necesario realizar un estudio que comprenda una reseña histórica enfocado en el papel de la maestra afrocolombiana, una persona que se ha destacado por impulsar proyectos educativos con el objetivo de contribuir con la educación y superación de su comunidad.

En este orden de ideas, se abordarán diferentes referentes que han estudiado el tema de una manera paralela, enfocándolo desde sus propios intereses de investigación. De este modo, Velandia y Restrepo (2017), realizaron una cartografía de estudios afrocolombianos desde la antropología y la historia. Se resaltan los pueblos de la región del pacifico colombiano, como escenario de disputa territorial y guerra, quienes posicionan en el campo de estudios afrocolombianos a temáticas relacionadas con la pérdida de los derechos humanos y desplazamiento forzado. Sin embargo, no todos los aspectos a tratar son negativos, ya que existen estudios que resaltan la Catedra de Estudios Afrocolombianos como vía de preservación de la identidad.

Después de lo anterior expuesto, considerando el estudio realizado por Ruiz y Medina (2014), los docentes que hicieron parte de su investigación manifestaron haber contribuido con la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales de la escuela. El hecho de que exista la implementación de la etnoeducación y la catedra de estudios Afrocolombianos en Colombia, ha desatado modificaciones en las practicas educativas actuales. Una de ellas se relaciona con el desarrollo de prácticas creativas que innovan la educación, fomentando el dialogo y la complementariedad cultural.

Hechas las consideraciones anteriores, según Bennett (2001, citado en Ruíz y Medina, 2014), la educación intercultural no debe limitarse a cambios en el aspecto curricular, por el contrario, se deben incluir cambios en actitudes y formación del profesorado. Así, la catedra se desenvuelve en el ámbito académico, y a su vez, en el personal, fomentando la participación de los actores de la educación desde un cambio interno para lograr cambios significativos externos.

Meneses (2017), propone relacionar un estudio en cuanto a la contestación y la acomodación. Se analizaron las representaciones sociales en procesos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Así mismo, se discriminan una serie de aspectos en los que se inicia con las representaciones radicalizadas que han obstaculizado el lugar de la afrodescendencia promoviendo desigualdad. Si bien las practicas académicas por parte de algunos docentes van encaminadas hacia la preservación de la identidad afro mediante el uso de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, muchas situaciones se han presentado en torno al rechazo de la Catedra por parte de intereses personales, por lo que se provoca un cambio de mentalidad con miedo al rechazo por parte del estudiantado, quien opta por evadir la preservación de su cultura.

Todas las representaciones sociales que han dado lugar al buen desarrollo de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, han sufrido un proceso de aceptación. Inicialmente, se habla de un movimiento ancestral que ha sobrevivido en Colombia pese a los diferentes tipos de racismo, según Martínez (2018), “es necesario reestructurar la escuela para construir un saber disciplinar que responda a necesidades de contexto histórico”. En este sentido, si bien los derechos de los afrocolombianos se han visto comprendidos y caracterizados en diferentes contextos, aún siguen existiendo prácticas que invaden el buen pensar y hacer que algunos docentes desarrollan. No obstante, en el estudio realizado por Martínez (2018), se destaca el valor de maestros y maestras afrocolombianas quienes, desarrollando proyectos e investigaciones, desean participar en la construcción de un nuevo contexto social, a partir de la comprensión de la diversidad, venciendo diferencias.

Posteriormente, García (2020), da a conocer las concepciones de la educación construida por el movimiento social afrocolombiano. De este modo, es posible notar que existen personas que han aportado a la continuidad de la etnoeducación, quienes no únicamente se destacan por su papel de líderes comunitarios, sino por ser maestros y maestras que confrontan al Estado a través de la práctica de la pedagogía.

Es importante resaltar la construcción participativa de la política pública de etnoeducación en el departamento de Nariño, proceso que involucro la participación de las organizaciones sociales y comunitarias del pueblo afronariñense. Como lo señalan Castillo (2011), Caicedo (2013), Garcés (2008) y García (2014), el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, celebrado en Cali en 1977, marcó un hito central en esta historia. Se trató de un encuentro continental con participación de destacadas figuras de África, América y Europa, y en cuya apertura, Manuel Zapata Olivella, alma de este congreso, planteó una fuerte crítica al sistema escolar en su discurso inaugural y planteo que la necesidad de incluir en los pensum educativos la historia de la cultura negra (Castillo, 2014).

En 2009 se llevaron a cabo las conversaciones con el Ministerio de Educación para la aprobación del Proyecto Etnoeducativo Afronariñense; en 2011 se consolidó el documento y en 2013 fue aprobado por la Asamblea del departamento como Política Publica de Educación Afrocolombiana. El proceso con los maestros y comunidades inició con temas transversales de análisis y reflexión permanente como la sensibilización mediante elementos de la historia, la identidad cultural y política.

Desde el derecho ancestral, el territorio que posee la comunidad afrodescendiente por siglos de permanencia en el Pacífico colombiano se constituye en una justificación más en el deseo de contar con un proyecto educativo propio. El Proyecto Etnoeducativo Afronariñense - PRETAN, es el resultado de 18 años en proceso de investigación con población afro en 14 municipios de Nariño, pero concentrada en los diez que hacen parte de la costa nariñense. Fue ejecutado por varias organizaciones sociales como la Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones Étnico Territoriales de Nariño (Asocoetnar), Colectivo 23 de mayo, Red de Consejos Comunitarios de Comunidades Negras y Copdiconc.

El Ministerio de Educación (2004) anuncia el concurso para proveer cargos de maestros afrocolombianos y expidió el decreto 3323 mediante el cual la entidad oficial organizaría dicho concurso, el movimiento social afrocolombiano, a través de la gestión de la Comisión pedagógica nacional, retoma con fuerza las reivindicaciones en educación. Si no fuera porque ese concurso y violentaba toda la normatividad favorable a las comunidades negras parecería algo normal y benéfico para estos pueblos. Esta convocatoria inconsulta y además engañosa del Ministerio de Educación, donde se ponen en concurso público y nacional las plazas de maestros negros ocupadas con varios años de antelación, no solo se percibió como una violación de derechos sino también como un atentado a la estabilidad laboral de los docentes de los territorios Afro. partir de este debate se revive el movimiento pedagógico nacional de comunidades negras en 2005. Algunos delegados de departamentos a la Comisión Pedagógica se pusieron del lado del Ministerio de Educación, mientras que otros (incluyendo quien escribe) optaron por desobedecer la norma en tanto que se consideraba no ajustada a los derechos educativos afrocolombianos. (García, 2019, pp.12)

Finalmente, es necesario indicar que el papel de la educación ha sufrido bastantes cambios; no únicamente se ha centrado en la participación de los afrodescendientes en la escuela, sino que se ha dirigido a la construcción de leyes que cobijen la existencia y preservación de identidades por medio de la Catedra de Estudios Afrocolombianos. Sin embargo, aún se evidencia la falta de apoyo por parte de los entes dominantes del país, quienes, en función del cumplimiento de intereses particulares, han destrozado, en cantidades importantes, identidades y culturas ancestrales propias, generando un rompimiento en la historia de la etnoeducación.

## 4.2 Marco contextual

La realización de este proyecto se dirige hacia la comprensión de la relación entre el PRETAN y las prácticas educativas como herramientas para el fortalecimiento de la identidad cultural, desarrolladas por maestras afronariñenses, que se ubican en el municipio de Tumaco. Este municipio está ubicado en la costa del Pacífico del departamento de Nariño. La mayoría de sus habitantes se caracterizan por pertenecer a población afro. Tumaco es uno de los 64 municipios del departamento, el calificativo recibido por esta región es de “La Perla del Pacífico”. A nivel nacional se localiza en la Costa Pacífica y limita con la república del Ecuador. En el contexto poblacional, se concentra el mayor número de la población afronariñense en el departamento, lo cual implica que, en términos socio-culturales, describa una serie de particularidades que incluyen el reconocimiento de las tradiciones afro y por extensión, su disposición en la construcción de sus prácticas sociales, entre ellas, la etnoeducación.

En el municipio de Tumaco, Nariño, y sus alrededores, se encuentra ubicada la comunidad afronariñense, la cual, históricamente, desde los movimientos afro en Colombia en las décadas de los sesenta y setenta, la reivindicación nominal de los pueblos y etnias en la Constitución política del 1991, y los avances en la construcción de políticas públicas y las recientes luchas sociales, han intentado trazar los horizontes sociales propios. En este sentido, la educación se ha convertido en un eslabón fundamental para la construcción y reivindicación de sus procesos territoriales a partir de la etnoeducación.

Este contexto, permite hacer un acercamiento a la etnoeducación como una práctica educativa particular que nace y sirve al contexto en donde se realiza y desarrolla, lo cual genera una serie de cuestionamientos, reflexiones, contradicciones y problemáticas que pueden atenderse desde la indagación investigativa.

Tumaco se ha caracterizado por ser un referente en la etnoeducación, desde 1992 cuando se realizó el Primer Congreso Educativo de Comunidad Negras que apostó a la construcción de una política educativa que fortalezca su identidad cultural y que sea pertinente a su contexto territorial y social. Estos procesos hicieron parte de la construcción de la ley 70 de 1993. La constante lucha de sus maestros y maestras proporcionaron como resultado que en el departamento de Nariño se establezca una política pública etnoeducativa que garantizó la construcción de proyectos educativos pertinentes, un ejemplo de ello el PRETAN. La construcción del proyecto etnoeducativo de las comunidades negras de Nariño, se prolongó hasta el año 2013 después del

desarrollo de tres fases: la primera, consistió en un diagnóstico del estado de la etnoeducación en Nariño; una segunda fase tuvo que ver con la construcción de un modelo pedagógico desde las prácticas educativas; y, finalmente, la tercera fase se focalizó en la construcción de didácticas comunitarias etnoeducativas.

Según la caracterización y perfil del sector educativo de Tumaco (2019), la planta docente cuenta con 2.194 activos, entre los cuales se encuentran los rectores, docentes de aula, docentes orientadores, docentes tutores, y administrativos (p. 75).

Si bien el papel de los docentes se reconoce a varias personas que han ejercido su profesión entorno al mejoramiento de la calidad educativa el municipio, este proyecto se redirige hacia la visualización de las maestras, especialmente. Ellas se han distinguido por su esfuerzo en las prácticas que buscan el mantenimiento de saberes y culturas tradicionales, por lo que es necesario poder sistematizar dichos procesos en pro de un reconocimiento más amplio.

La población objeto de estudio de este proyecto se focalizará sobre 5 maestras afronariñenses, que laboran en el nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede principal, en el municipio de Tumaco.

#### **4.2.1 Movimiento social afro, resistencia para reivindicación del derecho al territorio y la educación**

El pueblo afro es poseedor de una cultura y una cosmovisión propia, esta comunidad, a lo largo de la historia ha luchado por el reconocimiento de sus derechos colectivos y territoriales, en este sentido, exigen respeto por sus propias formas de organización territorial, gubernamental, su forma de entender la espiritualidad, sus costumbres, pensamiento y principalmente su educación la cual debe estar ligada a su identidad cultural.

Una de las estrategias que implementan las comunidades del pueblo afro para propender por el cumplimiento de sus derechos y para salvaguardar sus costumbres, es la organización social y territorial. La movilización social y el apoyo de entidades de orden nacional, regional e institucional se convierten en un referente para alcanzar propósitos sociales y educativos.

Con base en las investigaciones realizadas por Rivas (1999), los movimientos sociales negros de la década de los 60, 70 y 80, fueron conformados por profesionales quienes abanderaron el discurso de los derechos civiles en Estados Unidos, enfocaron sus reclamos basados en la

discriminación racial y, por ende, se reivindicaba la necesidad de una integración a la sociedad con mejores oportunidades para las personas negras.

Este discurso se fundamentaba en la lógica del marginamiento social, en donde se configura el ser negro a partir de la forma en que la esclavitud y el prejuicio que se ha desprendido de ello y componen sus rasgos históricos fundamentales; es la resistencia la que adquiere el sentido político excepcional, y se reivindica, entonces, la figura del cimarrón “como mito por excelencia de esa resistencia”.

Aquí poco importa la diferencia cultural o étnica. Ahora son el referente étnico y la alteridad cultural los que se constituyen como principales vertientes de la construcción del discurso político de los miembros de comunidades negras. (Restrepo, 1997; Wade, 1997. Hoy, “la comunidad negra de Colombia es definida por su singularidad cultural, resultado, por un lado, de un origen y una ancestralidad común en el continente africano, y por el otro, de unas prácticas culturales tradicionales compartidas, configuradas en la experiencia histórica de una estrategia de aislamiento y construcción territorial”. (Restrepo, 1997 p.300)

El marco social y organizativo que gestó una nueva constituyente que si bien, reconoció la existencia de diferentes formas de pensar y sentir en el contexto colombiano, no marco un referente de exigencia de derechos para el pueblo afrocolombiano toda vez que no existió una participación aglutinante de esta comunidad en dicho proceso constituyente. Según Grueso (2013) el proceso de reconocimiento del pueblo que se desarrolla con la participación de las comunidades del Pacífico, al tenor del artículo transitorio 55 de la Constitución Nacional, y que desemboca en la promulgación de la Ley 70 de 1993; proceso en el cual se fue perfilando un entendimiento de la lucha reivindicativa que tuvo su auge en la década de 1970, imitando el modelo indígena, con sus derechos políticos, económicos, sociales, culturales y territoriales, que aspiraba a un similar reconocimiento del pueblo negro.

Los movimientos sociales Afro iniciaron una lucha reivindicativa por el reconocimiento a la identidad y el territorio, en este sentido, en Colombia se conocían algunas experiencias de lucha por el territorio desde los procesos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), lucha centrada en la tierra. Con base en ello, se conocen experiencias de organizaciones sociales como lo fue el ACIA (Asociación Campesina Integral del Atrato), que fortaleció una percepción de territorialidad como componente básico de su lucha identitaria.

Una de las experiencias sociales que mantienen su objetivo en la lucha de la tierra fue el movimiento de juventudes por la conquista del afro (JUCODEAGRO) que era un movimiento de estudiantes de Guapi, existente desde los años ochenta del siglo XX que generó un impacto importante en la estructura de la Ley 70 de 1993 toda vez que originó el movimiento Juventudes Unidas por el Progreso (JUNPRO).

Sin embargo, el referente del territorio no encerraba una identidad étnica y estas organizaciones no parecen haber llegado a tenerla antes de 1991 (excepto el caso de palenques como el de San Basilio). El cambio radical parece haber llegado con el Proceso de Comunidades Negras (PCN) que surgió en la primera mitad de los noventa del siglo XX, en el Pacífico centro y sur (Buenaventura, Guapi y Tumaco), norte del Cauca y la Costa Caribe. Apuntaba a las organizaciones étnico-territoriales en las zonas a ser tituladas colectivamente de acuerdo con la Ley 70 de 1993 (Grueso 2013).

Garcés (2008) ha referenciado que entre 1975 y 1977 se realizaron en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena el primero, segundo y tercer Congreso de Negritudes en el país, respectivamente, además de otros encuentros regionales en Jamundí (17 de mayo de 1975), Guacarí (14 de junio de 1975), Buenaventura (28 de junio de 1975) y Puerto Tejada (26 de julio de 1975), en los cuales se trataron temas educativos, y se reflexionó sobre el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura.

Igualmente, en las conclusiones de estos eventos se enfatizó en la necesidad de exigir al gobierno que apoyara a las personas negras para lograr acceder al empleo, estudios universitarios y desempeño de cargos públicos. Todo este proceso estuvo enmarcado en lo que se denominó Movimiento Nacional de la Negritud y, tal como lo reporta Garcés, se trataba de una dinámica que llegó a convocar 15 000 personas en el Segundo Congreso realizado en Quibdó en 1976. Estos primeros acontecimientos configuraron el surgimiento de un embrionario movimiento pedagógico de negritudes (Guzmán, García y Caicedo, en Guzmán, 2014).

A lo largo de los años de década de 1980, el movimiento Cimarrón orientado por el académico Juan de Dios Mosquera enmarca una ruta de lucha colectiva para el reconocimiento del pueblo negro en la vida nacional y de generar escenarios de discusión en lo que corresponde a la educación. Intelectuales como Amir Smith Córdoba (1979), Nina de Friedman (1988,2000), Augusto Diaz Saldaña (1992), apoyaron la constitución de movimientos emergentes que

orientaron su discurso al rescate de lo Negro y el derecho al territorio y una educación que guarde y respete su identidad como pueblo.

En el contexto Colombiano, la nueva constitución política de 1991 ha propiciado el surgimiento de un nuevo movimiento negro, diferente del anterior que se basaba en la lucha contra la discriminación: Esta nueva dinámica del movimiento negro, el discurso y el activismo político de los líderes de “comunidades negras”, se nutre de los espacios generados en la nueva constitución: Artículo Transitorio 55, Ley 70 (o ley de negritud), titulación colectiva; también se nutre de las tradiciones culturales y del discurso de la biodiversidad y el desarrollo sostenible (Escobar, 1997).

Para el año de 1995 en el municipio de Tumaco se crea un colectivo de organizaciones denominado “El Común”, este proceso organizativo se mueve en torno al artículo transitorio 55. Posteriormente esta organización se renombra y se define como el Palenque Regional Nariño, en él se recogen todas las organizaciones campesinas, artísticas, de jóvenes, cantaoras y colectivos de maestros de los 10 municipios de la costa nariñense. Para el nuevo milenio estas organizaciones de base expresan la necesidad de fortalecer su actuar y agrupar a las organizaciones territoriales de base con el fin ser escuchados sus reclamos y contar con unas organizaciones más solidadas y estructuradas, en este sentido nacen Asocoesnar y Recompas” (García 2014).

El empoderamiento territorial y social que adquieren el pueblo afronariñense, permitió generar estrategias educativas que reivindiquen el sentir del afro, su identidad, historia y cultura. En este sentido La red de consejos comunitarios de comunidades negras (Recompas) desarrolla una estrategia de educación que propenda por la defensa del territorio y detener la exclusión del modelo educativo nacional, que resignifique los valores ancestrales del pueblo afro y se siente las bases de un modelo educativo intercultural, en este sentido se configura el Etnobachillerato.

Otras experiencias importantes que definen el horizonte de una educación propia afro en el contexto del departamento de Nariño son los proyectos etnoeducativos que se desarrollaron en la Escuela Normal la inmaculada de Barbacoas, que propende el respeto por las diferencias y la dignidad humana, y, además, resalta competencias investigativas y pedagógicas etnoeducativas por el bienestar de la población afro.

En el municipio de Olaya Herrera, en la institución educativa Rio Sanquianga, se desarrolló una estrategia de prácticas tradicionales, que fortalece v los valores étnicos, la cosmovisión afro la investigación Agropecuaria. Estas experiencias pioneras en el departamento de Nariño,

permitieron que las organizaciones de base, sociales y territoriales exigen en mayor medida la atención del Estado en cabeza del ministerio de educación, secretarías departamentales y municipales con el fin de construir un modelo de educación propia que reivindique y fortalezca el sentir, actuar, pensar del pueblo afronariñense.

#### **4.2.2 El proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN.**

El departamento de Nariño se ha convertido en un referente de acciones colectivas desarrolladas por las comunidades étnicas, en este sentido el pueblo afronariñense no ha sido ajeno a estos escenarios sociales que buscan la reivindicación de los derechos territoriales, educativos y el posicionamiento de una educación propia. Uno de los primeros escenarios de discusión de educación, se llevó a cabo en el año de 1992, cuando se dio lugar a la realización del primer congreso Pedagógico Nacional de comunidades Negras el cual conto con la participación de experiencias etnoeducativas de la mayoría de las poblaciones afrocolombianas, este encuentro se realizó en el Municipio de Tumaco. (Asamblea departamental de Nariño, 2013)

El congreso se constituyó en un espacio académico en el contexto Nariñense en el cual se abordaron debates sobre el quehacer educativo del pueblo afro, la discusión marcó la ruta conceptual y metodológica en torno al artículo transitorio número 55 de la Constitución política que expresó:

Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley. En la comisión especial de que trata el inciso anterior tendrán participación en cada caso representantes elegidos por las comunidades involucradas. La propiedad así reconocida sólo será enajenable en los términos que señale la ley. La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social”. (Art. trans. 55, Constitución Política de Colombia, 1991)

Los intelectuales, líderes sociales y comunidad afro que se dieron cita en esta región del pacífico, compartieron conocimiento en torno a las experiencias académicas, tuvieron un punto de partida en la década de los años 80 del siglo XX, la intención por parte del pueblo afro era apostarle a la construcción de escenarios educativos pertinentes a su realidad social, territorial y cultural a partir de un modelo educativo alternativo.

Resultado de las discusiones desarrolladas en este encuentro académico en el aspecto de la educación, fueron punto crucial para la construcción y posterior promulgación de la Ley 70 de 1993, en su articulado se especifica los elementos que se deben tener en cuenta para la educación del pueblo afro, como lo es el territorio, el proceso productivo, la vida social y cultural. La construcción curricular debe partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social (Ley 70 de 1993).

Posteriormente, en el 1995 con apoyo del ministerio de Educación, se desarrolló en la costa pacífica Nariñense, un proceso de sensibilización a comunidades y maestros en torno a la identidad, territorio y educación. Esta estrategia estuvo acompañada por los líderes sociales y comunitarios de la región quienes son los principales promotores de los derechos étnicos de la comunidad, coincide con el fortalecimiento organizativo de las comunidades y con la conformación de los primeros consejos comunitarios, reglamentados en el Decreto 1745 de 1995.

A partir del año 1998, se realizó en todos los municipios de la costa Pacífica Nariñense, la socialización del documento Lineamientos generales para la aplicación de la Catedra de estudios afrocolombianos en el sistema educativo, respondiendo a las directrices del decreto 1122 el cual reglamenta el artículo 39 de la Ley 70 de 1993. Finalmente, en los años 1999 y 2000 se contrataron con organizaciones sociales, para la asesoría a instituciones educativas en la formulación de sus Proyecto Etnoeducativos Comunitarios, estas experiencias etnoeducativas se constituyeron en los inicios de la construcción de una política Etnoeducativa para las comunidades Afro de Nariño. (Gobernación de Nariño, 2013)

En este marco, a partir del año 2004, las comunidades afronariñenses con apoyo de WWF construyeron el proyecto titulado *Hacia un sistema de educación propia en la costa pacífica de Nariño*. Para este evento se tuvo la participación de todos los niveles del gobierno, en un evento desarrollado el 22 de junio de 2004, con representantes del Ministerio de educación.

Para el año 2006, se organiza y se crea la Mesa Departamental de Etnoeducación Afro, la cual se dio apertura a través del decreto 1690. En esta organización se ha desarrollado la discusión del proyecto educativo al pueblo afro que se ubica en la zona de la cordillera del departamento de Nariño caso de los municipios de Leiva, Policarpa, el Rosario, Cumbitara y los municipios de la costa del departamento junto con las organizaciones sociales y consejos comunitarios de primer y segundo orden.

Esta mesa de etnoeducación se constituye en una instancia de concertación entre las comunidades negras del Departamento de Nariño y las autoridades educativas nacionales, regionales y locales. Esta mesa se conforma por un delegado de cada municipio con población afro, funcionarios de la secretaria de educación departamental de la gobernación, por delegados de las organizaciones sociales y consejos comunitarios en los temas de educación. (PRETAN, 2011, p. 11).

Desde el 2008 se vienen organizando en la región las Mesas Municipales de Etnoeducación Afro con el propósito de fortalecer el proceso que conduce al establecimiento de una educación propia en las comunidades negras de Nariño. Los municipios que presentan mayor fortaleza en el funcionamiento de sus mesas etnoeducativas son: El Charco, Barbacoas, Mosquera, Olaya Herrera y Tumaco. Mediante decreto del alcalde el municipio de Tumaco en el 2008 se declara municipio Etnoeducador y se crea la Comisión Pedagógica Municipal para el impulso de la Etnoeducación.

En el año 2009, los delegados del Ministerio de educación acordaron con los representantes de la Mesa afro, la construcción del proyecto etnoeducativo de las comunidades negras de Nariño. Este proceso se prolongó hasta el año 2013 después del desarrollo de tres fases. La primera un diagnóstico del estado de la etnoeducación en Nariño, una segunda fase la construcción de un modelo pedagógico desde las practicas pedagógicas y una tercera fase se localizó en la construcción de didácticas comunitarias etnoeducativas. Como resultado de este trabajo se presentó a la comunidad el documento del Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN) documento modelo pedagógico de educación propia del pueblo afronariñense.

El PRETAN se convierte en un modelo de educación propia que surge del sentipensar del pueblo afronariñense, se fundamenta en una participación de los actores sociales escolares y comunitarios afro que enmarca un modelo de aprendizaje colectivo desarrollando unos fundamentos tales como: La territorialidad, la interculturalidad, la autonomía, la hermandad y la Libertad. Cada uno de estos fundamentos está en estrecha relación con un modelo de desarrollo

propio (Etnodesarrollo), la historia y la reparación social, la diversidad cultural, la espiritualidad, los valores afro y la estructura organizativa de sus autoridades tradicionales. (PRETAN, 2011)

El pensamiento propio es una fortaleza de este modelo educativo, en este sentido es importante resaltar lo que expresa García (2010) frente al concepto de lo propio de que el ser afro se redescubra en sí mismo, en la búsqueda del esencialismo Afropacífico en la tradición oral y en una resocialización analítica y cualitativa de la memoria ancestral y colectiva que sea capaz de fortalecer el valor y derecho de la libertad.

El PRETAN se construye como una guía conceptual y metodológica. En el aspecto conceptual permite la comprensión del pensamiento y educación propia del pueblo afro que incluye una visión retrospectiva e histórica de la educación incursionando en el debate conceptual del territorio, la cultura y la construcción de un currículo propio que desarrolle escenarios de aprendizaje colectivo. En el aspecto metodológico se establece como una ruta que desarrolle la idea de un sistema de pensamiento propio afro y los pasos para su implementación donde la participación comunitaria sea el referente para la toma de decisiones que enmarcan la política pública de etnoeducación aprobada en el departamento de Nariño.

### **4.3 Marco teórico**

El ser humano es un fenómeno complejo. Él mismo integra una serie indefinida de dimensiones que lo comprenden y lo extienden. En sí mismo, lo humano es un horizonte, un campo que difícilmente adquiere límites. Lo humano, además, debe interpretarse como plural. No es posible observar lo humano sin la implícita necesidad de entenderlo, además, como un fenómeno plural. En otras palabras, no es el humano, sino que *son* los humanos. Nos acercamos aquí, entonces, a dos aspectos fundamentales en la comprensión de aquello que es humano, a saber: la multidimensionalidad y la pluralidad.

Ambos elementos están relacionados en la construcción del significado del concepto de lo humano en la actualidad. No es posible comprender lo humano, sin asumir de hecho, su multidimensionalidad y su pluralidad. Lo humano es ese acontecimiento multidimensional y plural, inscrito en la historia, que se ha concretado a partir de las relaciones biológicas y sociales, expandiendo una serie de elementos que, en conjunto, le permiten saberse a sí mismo, siendo esto último, quizá, aquello que advierte su distancia con las demás especies de la naturaleza: la posibilidad de pensarse a sí mismo.

Así, justamente, aquella posibilidad de alejarse de la naturaleza, se configura en lo que las ciencias sociales han denominado cultura. La antropología es la disciplina encargada de comprender ese alejamiento, aunque no es solamente su objeto de estudio. Esto es posible, desde la circulación del concepto de cultura, que permitió la construcción de una serie de diversos discursos con el fin de definir, de alguna manera, aquellos elementos, abstractos o materiales, que permiten a lo humano su desarrollo como especie capaz de comprenderse a sí misma. En este sentido, la cultura es un concepto polisémico desde el cual se expresa la capacidad del ser humano de elaborar una serie de elementos que sustentan su existencia como especie y como sociedad.

Desde esta perspectiva, para acuñar un concepto de cultura que permita a esta investigación la aproximación al fenómeno, es preciso realizar un ejercicio de revisión de la cultura como concepto y/o teoría. En primer lugar, es prudente anotar que este concepto, no corresponde a la acepción del imaginario social, en la que se relaciona con el acceso y apropiación de construcciones intelectuales como el arte, la literatura, la arquitectura, el manejo adecuado del idioma, etc. En otras palabras, no se habla aquí de la cultura como la extensión de la relación entre el culto y el inculto.

El concepto de cultura, como lo reconoce Podestá (2006), se empieza a delimitar en la medida en que Tylor (1871) la define como “esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad” (citado en Lévi-Strauss, 1992, p. 368). Otras perspectivas que incluyen la visión de Durkheim y Mauss, conceptúan la cultura como “un conjunto de fenómenos sociales” y, ya desde la psicología, se aborda como “aquello que permite que el individuo se integre a una sociedad y se exprese a través de conductas y actitudes típicas” (Cuche, 1997, p. 24, citado en Podestá, 2006, p. 26).

De otra parte, Malinowski, a principios del siglo XX, definía la cultura como un “sistema en equilibrio estable en el cual cada elemento cumple una función definida” (Podestá, 2006, p. 24). Sin embargo, fue desde la antropología, que el concepto de cultura se hizo de un campo disciplinar propio. Con Lévi-Strauss, la cultura se concibe como “aquello que obedece a reglas de construcción comunes que son estructuras mentales universales de carácter abstracto” (Cuche, 1997, p. 24, citado en Podestá, 2006, p. 26)

En ese sentido, la cultura, como objeto de estudio de la antropología, más allá de concepto, se convierte en teoría. Boggs (2004), entiende la antropología como una “disciplina de las ciencias

sociales que marca los sistemas social y cultural como su propio dominio para el estudio y la teorización. Como ciencia, la antropología refleja las realidades empíricas del orden sistémico con el que trata” (p. 187, citado en Podestá, 2006, p. 27). Desde ahí, la cultura es concebida como una teoría que se aborda desde la antropología y que, a partir de relaciones interdisciplinarias, logra definirse. Bajo esta mirada, la cultura se define como: “una construcción de las interacciones entre sus miembros, es decir, del contacto entre las personas” (Podestá, 2006, p. 28).

Tal contacto, “implica una interdependencia entre historia, estructura, condiciones de vida y vivencias subjetivas de las personas” (Aktouf, 1990, p. 561, citado en Podestá, 2006, p. 28). En tal sentido, la cultura implica la interrelación entre hábitos, el origen social y la educación, elementos que son retomados por Bourdieu, quien define el hábito (*habitus*) como la capacidad de “producir unas prácticas y unas obras clasificables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos”; el origen social, como el elemento que permite la explicación de las prácticas y las preferencias a ellas; y la educación, como “el producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y la transmisión cultural asegurada por la escuela” (Podestá, 2006, pp. 28-29).

Así las cosas, el concepto de cultura, abarca un cuerpo de informaciones y de valores privilegiados por el grupo a los cuales el individuo accede gracias a un sistema de aprendizaje particular que le da además el poder de enriquecerlos a su vez” (Zeccheto, 2010, p. 14, citado en Arciniegas y Pérez, 2014, p. 103). Sin embargo, más allá de esta definición, es significativo mencionar que, en los últimos años, la semiótica introdujo aportes al concepto y la manera de abordarlo, que merece la pena revisarlos. En ese caso, Lotman (2005), menciona que:

la base de la cultura la constituyen mecanismos semióticos, relacionados en primer lugar, con la conservación de signos y textos; en segundo lugar, con su circulación y su transformación; y, en tercer lugar, con la producción de nuevos signos e información nueva. Los primeros mecanismos determinan la memoria de la cultura, su relación con la tradición, mantienen los procesos de su autoidentificación, etc. los segundos, la comunicación tanto intra- como intercultural, traducción, etc.; por último, los terceros, garantizan la posibilidad de innovación y están relacionados con diversa actividad creativa. Todas las demás funciones de la cultura se derivan de estas funciones semióticas básicas (p.102, citado en Arciniegas y Pérez, 2014, p. 106).

La conceptualización de la cultura implica un ejercicio de revisión de los elementos que subyacen a ella, realizado desde múltiples miradas, que incluye la comprensión de las construcciones humanas en relación a la historia de las sociedades, su contexto, sus prácticas sociales, sus tradiciones y la manera en que las mismas se transmiten generacionalmente, pero, sustancialmente, la cultura está compuesta por signos que condicionan su acción y permiten, también, la posibilidad de creación de nuevas prácticas.

En este aspecto, es necesario reconocer los aportes que realizan teóricos como Umberto Eco, quien manifiesta que “la cultura por entero es un fenómeno de significación y de comunicación y que humanidad y sociedad existen solo cuando se establecen fenómenos de significación y procesos de comunicación” (Eco, 2000, p. 44). Esto implica comprender que “el conjunto de la vida puede verse como un proceso semiótico o como un sistema de sistemas semióticos” (Vidales, 2008, p. 135).

En este punto aparece, el concepto de alteridad. En la revisión de Korsbaek (1999), la alteridad, resulta lo desconocido. Fernández Guerrero (2015), empieza por señalar la etimología de la palabra, así: “Alter es un pronombre latino formado a partir del sustantivo *alius*- otro, distinto, diferente, al que se le añade el sufijo -ter, que diferencia a un elemento de otro dentro de un par” (p. 423). La alteridad se define como el escenario de lo otro, de la diferencia. Acto seguido, el autor indica que “alter se contrapone a ego, lo otro a lo mismo” (p. 423). Sin embargo, la construcción de la alteridad como concepto incluye la relación de ambos: la relación entre lo uno y lo otro.

De ahí que el acontecimiento del encuentro entre Occidente y la alteridad sea el fundador de la antropología, en el sentido en que es este el momento en el que se empiezan a cuestionar una serie de elementos que, hasta antes, no tenían un escenario de discusión propio, diríase, un escenario disciplinar que los aborde. El encuentro de alteridades inaugura el escenario de comprensión de lo otro y permite la comprensión de la identidad, entendida esta como la posibilidad de existencia del sí mismo, del yo.

En este aspecto, resulta fundamental el aporte que realiza Dussel cuando analiza las maneras en que, a partir del encuentro entre occidente y la alteridad, se construye el otro para el caso de América Latina, específicamente. Dussel pone en consideración el hecho de identificar el Occidente, como lo Uno, la identidad originaria, la unidad, aquello que es lo mismo, que se encuentra con lo Otro, lo diferente, lo desconocido. La forma de ese encuentro se realiza en lo que

el autor (1973) denomina dialéctica monológica. En esta forma de comprender la alteridad, la Unidad (Occidente), se encuentra con lo Otro (lo desconocido) a través de dos formas, a saber: lo Otro como espacio di-ferido de lo mismo, y como oposición a lo otro.

En el primer caso, lo Otro, es la extensión de lo mismo, es decir, la identidad originaria, se extiende sobre la identidad del Otro. De esta manera, el proceso de encuentro entre lo Mismo y lo Otro, se da a partir de la inscripción (por cualquier vía) de la cultura Occidental sobre lo otro. En el segundo caso, lo otro se convierte en lo opuesto a lo mismo, de ahí que sea necesaria su negación, puesto que *lo Mismo* se configura como la identidad que prevalece sobre lo otro.

Este proceso de alteridad está determinado por la acción de la fuerza o la violencia: se impone la cultura occidental sobre las culturas de los otros, a partir del discurso de la di-ferencia: del latín, llevar con violencia. En tal sentido, “lo diferente es arrastrado desde la identidad, in-diferencia originaria o unidad, hasta la dualidad. La di-ferencia supone la unidad: *lo mismo*” (Dussel, 1973, p. 102). La di-ferencia, como proposición de la alteridad, supone una relación con *el otro* en función de la negación de una identidad en él. Es decir, *el otro*, en esta dinámica, carece de identidad.

En función de este ejercicio y en procura de comprender la identidad en su versión plural, es decir, las identidades, Dussel propone la construcción de una analéctica dialógica, fundamentada ya no en la di-ferencia, sino en lo dis-tinto: del latín, poner tintura: “indica mejor que la diversidad y no supone la unidad previa: es lo separado, no necesariamente procedente de la identidad que como totalidad los comprende”. En este caso, la relación de alteridad se explica en función de que cada entidad en relación, es a su vez un lo mismo: el *Yo* que a su vez es *Otro* y el *Otro* que a su vez es un *Yo*. En esta dinámica se advierte que cada *Yo* es una identidad originaria que puede relacionarse con las otras identidades a través de la a-versio, el alejamiento o huida con respecto del otro, o la cum o circum-versio, la convergencia hacia el otro “a través de la solidaridad o circularidad abierta del movimiento del diálogo... Por ello, la dis-tinción podrá ser vivida diversamente: como a-versión o como con-versión al otro, y en ello consistirá toda la eticidad de la existencia” (Dussel, 1973, p. 102). Desde la analéctica dialógica, las identidades pueden o bien alejarse entre ellas marcando límites definidos, o dialogar de manera tal que entre ambas se (re)construyan.

Desde ese escenario, es posible comprender la trama de la identidad cultural. La identidad, como lo señala Rojas (2004), consiste en una “explicación de lo interno y su enlace con el

contexto” (p. 490), de ahí que “la identidad se entiende en una dimensión antropológica por estar enmarcada en una atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupo” (Etting y Schvarstein, 1992, p. 26, citado en Rojas, 2004, p. 490).

La identidad es un signo del ser de cada uno. A su vez, esta permite diferenciarlo del resto. La identidad “es la respuesta a la pregunta quién soy, a nivel individual; o a quiénes somos, a nivel grupal, étnico, nacional o continental” (Vergara y Vergara, 2002, p. 79). En ese sentido, la identidad cultural puede definirse “como un proceso abierto, nunca completo; como una identidad histórica, que se encuentra en continua transformación y cuyo sentido reside en posibilitar el autorreconocimiento, el desarrollo de la autonomía y la dinámica endógena (Hall; 1990 y Larraín; 1996a: 207-254, 2000: 12-42, 2001: 21-48, citados en Vergara y Vergara, 2002, p. 79).

La identidad cultural, como resultado de la conjunción de los elementos conceptuales expuestos, responde a la posibilidad del sujeto de inscribirse a los signos, las maneras de transmitirlos y crearlos que cada cultura ha construido en su proceso histórico y a partir de la relación con su contexto. La identidad cultural define el *nosotros*, como escenario de significado de signos particulares de cada grupo humano relacionado con su entorno ambiental y social.

Desde ahí, la identidad cultural puede comprenderse desde la semiótica como “un fenómeno de producción y circulación de diversos tipos de semiosis” (Brower, 2014, p. 53). En ese caso, la cultura se comprende como la expresión de sistemas sígnicos, que se construyen histórica y socialmente. Son sistemas discursivos que se “comunican entre ellos, a través de agentes interpretativos que los producen e intercambian”, en lo que Lotman, a partir de Bajtín, denomina diálogo (Brower, 2014, p. 53). La identidad cultural, entonces, se describe como “la interacción de un conjunto de sistemas semióticos particulares” (Brower, 2014, p. 53) Interacción que se conjuga en el diálogo de interpretaciones, de tal forma que la identidad es el resultado de una interacción comunicativa entre sistemas semióticos interdependientes, en otras palabras, “el intercambio de sistemas de significación que enriquece a los campos culturales propios y ajenos” (Brower, 2014, p. 55).

Con base en lo expuesto, la identidad se configura en el sentido en que, para el caso de las culturas no-occidentales, ella ha sido un ejercicio de imposición por vías violentas. Fanon (2016) describe esta imposición de la identidad por la violencia como episteme fundamental para garantizar la colonialidad cultural utilizando intermediarios particulares para regular y distribuir

el ejercicio de la violencia lo cual se representa a partir de identificar que “el mundo colonizado es un mundo cortado en dos. La línea divisoria, la frontera está indicada por los cuarteles y las delegaciones de policía” (Fanon, 2016, p. 34). De lo anterior se agrega que:

el intermediario del poder utiliza un lenguaje de pura violencia. El intermediario no aligera la opresión, no hace más velado el dominio. Los expone, los manifiesta con la buena conciencia de las fuerzas del orden. El intermediario lleva la violencia a la casa y al cerebro del colonizado (Fanon, 2016, p. 35).

Desde ese escenario, la identidad de lo Otro, del colonizado que asume que su yo es el resultado del ejercicio de la colonización violenta, y requiere de la gestión-acción de un ejercicio de decolonización, que se asume desde la resistencia. Cabral (1975), denomina esta acción liberadora como resistencia cultural, que consiste en que:

Al mismo tiempo que liquidamos una cultura colonial y que eliminamos los aspectos negativos de nuestra propia cultura en nuestras mentes, en nuestro ambiente, tenemos que crear una cultura nueva, también basada en nuestras tradiciones, pero respetando todas aquellas conquistas realizadas hoy en día en el mundo con el fin de servir al hombre (Cabral, 1975, citado en Varela [comp], 1985, p. 86).

En este sentido, la construcción de la identidad cultural desde la decolonialidad, insiste en que la misma debe comprenderse como una acción contingente. Fanon (2016), describe que la identidad del sujeto colonizado se construye a partir de la mirada del colonizador, de la mirada del blanco. El Otro, según Fanon, se construye así mismo a través de la “fantasía” de ser el blanco, “y sobre todo, de poseer sus bienes y ocupar su lugar” (Fanon, 1974, citado en Fernández, 2020, p. 20). Sin embargo, el proceso de identidad decolonial alberga su esencia en concentrarse en aquello que, hasta ahora, no ha sido dominado, en aquello imprevisto, que no ha sido detectado por los agentes colonizadores, en lo que no ha sido dominado, en lo que ha resistido. La identidad cultural contingente, emerge en lo cotidiano, en las prácticas culturales que han permanecido como fantasmas, a través de la historia. La identidad cultural contingente, es la identidad cultural de la resistencia.

Con base en los elementos expuestos, es posible definir la relación entre cultura, identidad cultural y educación, en lo que se denomina etnoeducación. En este aspecto, en primer lugar, cabe precisar que en una exploración inicial sobre el concepto de etnoeducación, es necesario tomar como punto de referencia los procesos colonialistas educativos que tienen su punto de partida en

el año 1888 en Colombia, con el posicionamiento de un Estado Nacional de corte católico, que delegó la responsabilidad de la orientación pedagógica del pueblo colombiano a las comunidades religiosas católicas, buscando así favorecer el proceso de evangelización en todo el territorio nacional.

El proceso de aculturación que se volcó sobre los pueblos milenarios en Colombia, censuró cada una de sus manifestaciones culturales, mientras legitimó de alguna forma la segregación étnica de estos pueblos a quienes, bajo la premisa de la colonización para el caso indígena, les fueron arrebatadas sus tierras para usufructuarlas, siendo, posteriormente, reagrupados por la orden del Rey Carlos V, en los llamados *Pueblos de Indios*.

Para el caso de las comunidades afrodescendientes (pueblos de origen Yoruba, Angola, Mandinga, Congo y Caravalí), tuvieron que verse sometidas al trabajo minero y agrícola de grandes haciendas, y sólo hasta entrado el siglo XIX, gracias a los movimientos de emancipación de la corona española, muchos de ellos, tras acompañar la campaña libertadora, alcanzan su liberación (Rojas, 1999).

Desde este horizonte histórico, es posible asumir el escenario pedagógico, y reflexionar en torno al papel de las maestras y los maestros y su relación con los contenidos que se imparten en el aula de clase. Al respecto, se precisa que la formación de maestros en etnoeducación, tiene en cuenta todo el andamiaje jurídico alcanzado por los pueblos originarios colombianos, desde las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, donde la lucha activa de las comunidades indígenas caucanas, motivadas por el Movimiento Indigenista Quintín Lame, sirven como patrón para el establecimiento del Decreto 1142 de 1978, norma que faculta la formación de etnoeducadores y del nombramiento docente propio por parte de las comunidades indígenas colombianas (Vasco, Bravo, Galeano y Orjuela, 2010).

Desde ahí, es posible afirmar, en primer lugar, que existe un conjunto importante de esfuerzos enfocados en la educación étnica con múltiples enfoques y miradas variadas que ofrecen desde recorridos históricos, identificación de hitos, coyunturas, hasta los más completos análisis normativos, académicos y comunitarios, entre otros. Cabe destacar que la emergencia de la Etnoeducación hacia mediados de los años ochenta, se produce como resultado de las luchas políticas iniciadas por los movimientos indígenas en la década del setenta, en lo que se refiere particularmente al proyecto de educación indígena contenido en propuestas de organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Autoridades Indígenas del Suroccidente

Colombiano (AISO) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC); para el caso de la población afro, el movimiento social Cimarrón liderado por Juan de Dios Mosquera, marca un hito en el proceso educativo.

Este proceso de casi tres décadas ha implicado cambios y continuidades en el modo de entender y asumir la etnoeducación, la cual surge en el marco de relaciones entre los pueblos indígenas, pueblos afro y comunidad ROM con el Estado Nacional y se desplaza al escenario de las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado multicultural (Rojas y Castillo, 2005).

Actualmente, existe un campo de producción intelectual importante en el tema etnoeducativo, donde cada definición refleja una dinámica propia, coyunturas e intereses y, fundamentalmente, una continua transformación. La revisión del mismo posibilita evidenciar que se converge en determinar que un hito fundamental para su surgimiento fue la declaración de San José sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina, evento promovido por la UNESCO desarrollado en Costa Rica en el año de 1981, con presencia de representantes de organizaciones de Naciones Unidas, comunidades indígenas, ministros de diversos países y académicos reconocidos en temas culturales, entre los cuales destaca el antropólogo mexicano Bonfil Batalla, quien dimensionó los procesos etnoeducativos de los pueblos de origen Maya y Mexica, desde la inclusión política y la recuperación de tierras indígenas, cuyos títulos de propiedad fueron adjudicados a grandes terratenientes por parte del Estado mexicano, desde entrada el siglo XIX, en aras de impulsar la llamada revolución verde latinoamericana, a quien se le atribuye la siguiente definición de etnoeducación:

un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto (Bonfil citado por Echeverri, 2008, p. 4).

La etnoeducación es un tema ampliamente sensible para las comunidades, pues no se trata únicamente de un concepto o un campo de indagación, sino que implica una concepción integral ligada a sus planes de vida, identidad cultural, elementos simbólicos y reivindicativos, representa lucha y movilización histórica que no cesa frente al anhelo de una educación étnica pertinente, razón por la cual se convierte en un campo de conocimiento relevante en Colombia, mucho más

ante la apertura global de la preservación de la multiculturalidad y la defensa de la diversidad étnica y la reivindicación de los derechos de los pueblos étnicos y tribales (Convenio 169, OIT).

En ese sentido, países como Colombia en donde confluyen múltiples manifestaciones culturales consideradas patrimonio de la humanidad, se encuentra en un lugar privilegiado, pero a su vez, responsable en avanzar en los procesos que posibiliten la preservación de la diversidad étnica, llamado que se extiende a múltiples sectores, entre los cuales debe jugar un papel fundamental la academia a través de estudios e investigaciones pertinentes para las comunidades que impacten en su bienestar y fortalecimiento.

El Ministerio de Educación Nacional reconoce que la Etnoeducación debe estar dirigida a satisfacer las necesidades de población minoritaria teniendo en cuenta las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos. Así se dispuso una política etnoeducativa dirigida a estas comunidades que ha motivado múltiples críticas y se ha cuestionado la pertinencia a los territorios y a cada cultura que tiene lugar en el país.

En este sentido, la etnoeducación debe ser el reconocimiento de los afrocolombianos e indígenas, como alteridades que tienen el derecho a una educación integral que enaltezca su identidad étnico cultural, garantice un servicio educativo eficiente, proporcione los conocimientos para comprender la realidad comunitaria, nacional y mundial, capacite en el manejo de la técnica y la ciencia, y prepare a la juventud para saber y poder aprovechar y explotar racionalmente sus recursos naturales y económicos, dignificando sus condiciones de desarrollo humano.

En ese sentido, es prudente comentar que cada grupo humano ha entablado una serie de procesos que le permitan garantizar el derecho a la educación de sus pueblos. Las comunidades indígenas, a partir de las luchas sociales, territoriales y la emancipación de la educación impartida por la iglesia católica, lograron incluir aportes importantes a la política pública. Por su parte, las comunidades afro y raizales alcanzaron el reconocimiento por parte del Estado con respecto a la práctica en sus territorios de una educación propia a partir de la Ley 70 de 1993 (Caicedo, 2008).

Es precisamente en medio de las constantes luchas y reivindicaciones de los pueblos milenarios en donde se ubican los conceptos de etnodesarrollo, interculturalidad y etnoeducación, los cuales buscaron superar el etnocentrismo, como práctica de la dialéctica monológica occidental definida por Dussel (1973) y promover el reconocimiento de la existencia de otras culturas cuyo baluarte son la autonomía y riquezas culturales, los cuales representan un importante patrimonio para la humanidad en general, lo que a su vez permite reconocerlas en función de alteridades

constructoras de significados e identidades particulares a las cuales es posible acceder, ya no desde la imposición, sino desde el diálogo intersimbólico.

De igual manera, en medio de esta dinámica, surge la Resolución 3454 de 1984, que definió la etnoeducación como:

un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (Castillo, 2016, p. 80).

Si bien, la definición se asemeja mucho a la de Bonfil Batalla, se excluye en ella la alusión a las culturas hegemónicas y conceptos centrales en los debates latinoamericanos, mientras que, por otra parte, se evidencia cierta ruptura con el papel histórico que la Iglesia había interpretado en cuanto a la educación para grupos étnicos se refiere. Sin duda, esta definición fue fundamental en el conjunto de políticas colombianas que dinamizaron el tema de la etnoeducación en las regiones, lo cual se operativizó a través del Grupo de Etnoeducación, suscrito al Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1984).

Otro periodo importante que incidió de manera representativa fue la Constituyente de 1991 y específicamente para los afrocolombianos la Ley 70 de 1993, procesos vitales como antesala del gran impulso que se dio en 1998 a la etnoeducación, en donde se evidencia mayor producción académica con mayores aportes pedagógicos y apuestas un poco más políticas.

Pronto la etnoeducación adquiere un carácter de política estatal que pretende integrar a los diferentes grupos étnicos a las lógicas de la educación pública del país suscrito al modelo dominante, generando tensiones con las visiones de las comunidades, especialmente con indígenas quienes venían abanderando la construcción de proyectos educativos autónomos, debate que sumerge a la conceptualización de la etnoeducación en cierta ambivalencia entre quienes la interpretan como política de Estado, mientras otros sectores la conciben de manera integral observando en ella la posibilidad de contribución de un proyecto educativo autónomo asociado a sus planes de vida: un proceso de vida, que involucra no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, en la capacidad de articularse como individuo a un colectivo y sentirse participante de un proceso integral y proyectarse hacia condiciones de vida más dignas (Bolaños y Tróchez, 1999)

Luego de la construcción de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la reglamentación del servicio educativo a comunidades indígenas (Decreto 804 de 1995), el MEN define la etnoeducación como:

el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida” (Echeverri, 2008, p. 5).

Si bien los conceptos de etnoeducación que se promueven desde la institucionalidad del Estado son aceptados, amplios y suficientes, la crítica se genera en torno a la formalización legal que convierte al tema etnoeducativo en dependiente a las políticas de Estado y posibilita la cooptación de las luchas de los grupos sociales. La etnoeducación es un proyecto educativo étnico que se exigió como un derecho al Estado, pero que, en la práctica, al consolidarse como proyecto político tergiversó su sentido y lo insertó en lógicas distintas a los demandantes del derecho, lo que Walsh (2005) ha catalogado como multiculturalismo neoliberal (Rojas y Castillo, 2005).

Así, los grupos étnicos han generado rupturas grandes con la visión estatal, pues para estas comunidades la etnoeducación representa un asunto vital; es el resultado de sus denuncias históricas y constituye un proceso social, político de autoafirmación étnica y fortalecimiento cultural, en donde cobra importancia el territorio, la gente, la identidad y las prácticas de resistencia, y la educación representa el canal idóneo para la tan anhelada reivindicación cultural: “La etno-educación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo” (CRIC citado por Rojas y Castillo, 2005, p.82).

Esta diferencia conceptual, ha permeado a las organizaciones sociales étnicas y ha generado conflicto en el interior de las mismas pues existen rupturas entre quienes catalogan lo etnoeducativo como acción estatal y excluyen a quienes se insertan en los procesos de rescatar la identidad que consideran que los esfuerzos deben enfocarse en la defensa de la educación propia, la cual se considera como: “Construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de las comunidades étnicas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación” (CRIC citado por Rojas &

Castillo, 2005, p. 78). Lo anterior esboza los elementos de esa educación no formal y más comunitaria, subjetiva e integral, que según algunas organizaciones y comunidades se ha perdido al someterse a las dinámicas estatales.

Por su parte, las comunidades afrodescendientes manifiestan confusión entre los conceptos de etnoeducación y el de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sin embargo parece existir cierto consenso en determinar que la etnoeducación es un proyecto educativo autónomo para los grupos étnicos y la Cátedra es una política estatal para el conjunto de la sociedad: “La Cátedra es un proceso de autoafirmación para las comunidades afrocolombianas y estudiantes, y de sensibilización de los demás grupos” (Rojas y Castillo, 2005, p. 118).

Independientemente del concepto, lo que prima aquí es que tanto las comunidades afro como indígenas confluyen en considerar que la política institucional referente a la etnoeducación presenta varias fallas en su aplicación, los mecanismos técnicos, administrativos y financieros no son claros y algunos no son viables.

El profesor Tulio Rojas Curieux (1999), considera que la etnoeducación involucra la lucha política activa por parte de los pueblos afros e indígenas, en pro de una disputa; impele por la recuperación de sus territorios y la reivindicación del legado cultural de cada comunidad, dado que la escuela como institución reproductora del poder hegemónico, no ha hecho más que promocionar y promover una cultura occidental que invisibiliza al otro, estableciendo con lo anterior una marcada división educativa que se encuentra en continuo conflicto entre lo occidental y lo propio:

Están los procesos propios frente a la educación oficial escolarizada. Los primeros han sido desarrollados a partir de los conocimientos ancestrales, alimentados por la tradición oral y nutridos en el tiempo con la historia acumulada por cada pueblo. La educación escolarizada, al tomar los principios de la sociedad no-indígena, propicia la desintegración cultural al hacer que se asimilen conocimientos y valores ajenos, en detrimento de los propios (Rojas, 1999, p.51).

En cuanto a los contenidos que se forjan desde la etnoeducación, para Castillo, Hernández y Rojas (2005), estos se desglosan desde tres pilares: primero, en el surgimiento de un proyecto etnoeducativo en el marco de la lucha política por regir los territorios; segundo, desde la movilización, presión y negociación frente al establecimiento de los planes de vida como ejes elementales (junto al direccionamiento educativo de las comunidades); y tercero, visto desde la transformación en la comprensión y representación de lo étnico, no desde el sentimentalismo

culturalista, sino desde la lucha activa por los derechos propios, como por la autonomía de los grupos étnicos en el direccionamiento de sus procesos educativos.

La etnoeducación busca generar un puente directo y un diálogo de saberes entre lo occidental y lo propio, con una educación que no sea cerrada, “sino que dinamice los núcleos de los valores de nuestra cultura y que nos [prepare] para hacer una síntesis de los cambios que se dan dentro de las comunidades” (Rojas, 1999, p.52). Así, la etnoeducación entra a repensar lo comunitario, revalorando elementos como la lengua, los procesos de recuperación de tierras y reflexionando sobre la autonomía de los pueblos en la administración de sus planes de vida e identidad cultural, dejando atrás la mirada romántica y folklórica que se teje en torno a los saberes propios, en los cuales se posiciona un enfoque esencialista del patrimonio cultural del país.

La etnoeducación ha permitido que las prácticas pedagógicas realizadas por las maestras afrodescendientes contribuyan en el fortalecimiento de su identidad cultural, forjando conocimientos propios con el objetivo de fomentar su tradición, evitando el desvanecer de su cultura y por consecuencia de su comunidad, y, por otro lado, fortaleciendo e intentado garantizar, la transmisión del sistema de signos culturales. Es por esta razón, que la etnoeducación se concibe como estrategia para reconocer la importancia de las contribuciones realizadas por los grupos étnicos, las cuales han hecho parte de la construcción de la nación (Cantor, 2003).

El pensamiento en y desde las comunidades indígenas y afro emerge desde los “Condenados de la tierra” (Fanon, 2016), del martirio, el dolor y la furia de la fractura y negación de sus historias, de sus memorias orales ancestrales, de sus subjetividades, de sus biografías (Mignolo, 2001). Es desde este lugar, que las comunidades indígenas y afro obtendrán las transformaciones sociales reales y efectivas mediante la evaluación rigurosa, realista de los sistemas socio-históricos propios y exógenos, abiertos a la creatividad humana mediante una interrogación permanente y con unos fines que no son los del lucro privado y egoísta, de la acumulación de objetos que ofrece el mercado consumista, la dominación, la explosión y la exclusión sin tregua. Pero, sobre todo, abrir los caminos posibles de una constante y permanente liberación y emancipación de las estructuras de colonización de su mundo y de su vida (Walsh, 2002). En este sentido es válido afirmar que el proceso de educación para las comunidades étnicas debe dirigirse desde la interculturalidad mas no desde lo etnoeducativo.

En este sentido, uno de los interrogantes que sobresale en este ámbito es conocer el proceso de las prácticas educativas, su desarrollo, paso a paso, en sí, de la maestra afrodescendiente. En

este caso, para reconocer y analizar esas prácticas ejercidas por la población objeto de estudio de esta investigación, se inicia reconociendo el papel del docente como agente de apoyo en el proceso de aprendizaje, se establece que el estudiante es quien debe construir el conocimiento, considerando así las diversas formas de aprendizaje que cada uno posee.

A este respecto, es necesario resaltar las prácticas que ejercen las maestras afrodescendientes y su relación con el PRETAN, pues al tratarse de una educación en búsqueda de transmisión de los signos y significantes de la cultura y tradiciones, se deben dejar de lado las prácticas en las que el estudiante tenga un papel meramente receptivo.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, resulta oportuno adentrarse en dichas prácticas educativas, para lograr develar cómo o en qué bases se desarrollan estos procesos, diferenciando o relacionando las teorías y pedagogías puestas en escena. Esto se aborda desde la pedagogía de la liberación de Freire, las teorías de las pedagogías decoloniales de Catherine Walsh y Lerma Lozano. Adicionalmente, se abordarán los estudios realizados por Jorge García en las pedagogías comunitarias y Arturo Escobar con el pensamiento crítico decolonial.

Para comenzar, se da lugar a la pedagogía liberadora. En este punto, se relaciona a su exponente Paulo Freire. Inicialmente, en la segunda mitad del siglo XX, se presentaban diversas situaciones en América Latina relacionadas con las diferencias sociales, situaciones que infortunadamente siguen vigentes. De estas situaciones sociales se desprenden los conceptos de desarrollo y dependencia que, para Freire, necesitaban de una percepción crítica (Freire, 1980).

Es así, como las pedagogías de liberación iniciaron su auge. Freire, considera que la práctica juega un rol fundamental en las teorías: Separada de la práctica –dirá– la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría (Freire, 2006).

A partir de las prácticas, Freire considera que es posible comprender las determinaciones que se suscitan en un contexto educativo como, por ejemplo, saber cuál es la imposición del sistema social y el por qué no favorecen a las clases oprimidas. Es así entonces, que su compromiso se ve ligado hacia la liberación de los marginados, donde su pedagogía se construye desde y para los oprimidos.

En el contexto elegido, se puede observar como, por años, se ha oprimido a las comunidades afrodescendientes a partir de diferentes prácticas: ya sea la imposición de cátedra, el

desplazamiento forzado, o peor aún, la desaparición de líderes. Esto, sin lugar a duda, nos lleva a pensar en cómo se podría mitigar aquellos procesos que no aportan nada a las comunidades afrodescendientes. Siguiendo esta idea, se afirma que uno de los caminos que conllevan al cambio es la educación. Sin embargo, lo impuesto no favorece a todos sino a unos pocos; por el contrario, una educación liberadora, que busque el cambio a partir del reconocimiento y la conciencia del sí mismo, para poder establecer relaciones con el espacio y tiempo, y por ende considerar la adaptación de realidades a conciencia, de manera crítica y reflexiva.

Desde esta perspectiva, se contempla la posibilidad de relacionar el pensamiento pedagógico de Freire, la pedagogía de la liberación, a través de los cimientos que, al respecto realizaron Fanon y Cabral. En este sentido, es posible comprender que la acción pedagógica de manera contingente, es una acción política y cultural: es una acción pedagógica de (la) resistencia. Consiste, en observar todas aquellas relaciones de poder que históricamente se han construido sobre las comunidades afrodescendientes, y asumirlas como un compromiso cultural.

La relación entre la cultura y la educación se materializa, justamente, en el momento en que la cultura se comprende desde la dinámica de relación que existe entre colonizador y el colonizado, relaciones que son caracterizadas, por ejemplo, por Fanon (2016), cuando describe la manera en que oprimido y opresor se relacionan. De esta manera, la educación, como acción de poder, termina *evidenciando* las mismas relaciones colonizadoras y, a través de la resistencia, debe caminar hacia su liberación. No es posible la liberación, sin comprender la manera en las relaciones de poder se suscriben en el sujeto.

Por su parte, el aporte de Cabral en términos de la pedagogía de la liberación, advierte el papel fundamental de la cultura en el propósito de la liberación. La cultura, en este caso, es un constructo cultural, el resultado de las relaciones históricas de dominación. Por lo tanto, y como lo menciona Cabral, “la liberación nacional, es necesariamente un acto de cultura” (Cabral, 2011. Citado en Fernández, 2020). El pensamiento de Cabral, se concentra sobre las dinámicas de la resistencia cultural y la descolonización de las mentes. Acciones fundamentales para la concreción de los planteamientos de la pedagogía de la liberación.

Ahora bien, es necesario comprender la existencia, a su vez, de una educación decolonial, donde sus prácticas eviten la memorización y olvido que en algún momento surge, y que, por el contrario, se trabaje en la búsqueda, desde la educación, de un cambio que conciba a los estudiantes como personas críticas, dueñas de su conocimiento y actuar, protagonistas de su propia historia,

con reconocimiento, resistencia, y adquisición de sus derechos básicos. En este orden de ideas, surge la necesidad de hablar de prácticas decoloniales estratégicas, las cuales conciben el fortalecer la existencia como un derecho ancestral, siendo esta una de las problemáticas actuales que las comunidades afrodescendientes aún siguen tratando de eliminar. Según Walsh (2015):

Es esta problemática actual que pretendemos examinar [...], dando interés central al uso estratégico hoy de la memoria colectiva –entendida como la filosofía y enseñanza de los y las mayores– como práctica decolonial para recuperar, fortalecer, reposicionar y reconstruir la existencia como derecho ancestral. Tal práctica representada en la figura del Abuelo Zenon (quien hace algunos años atrás pasó al otro lado) y puesto en voz y escritura estratégicamente por Juan García Salazar –su nieto, “guardián de la tradición” y “obrero del proceso” se esfuerza por devolver la palabra, cuestionar el orden actual impuesto desde el Estado y actuar a contrapelo de la desterritorialización y la dispersión ancestral y socio-cultural que amenazan la existencia como vida. (p. 82)

Estas estrategias reconocen la importancia y el papel que han tenido los afrodescendientes, por lo tanto, buscan un cambio en las prácticas educativas para que sean los conocedores-mayores quienes junto a la comunidad -sus estudiantes- generen conocimiento sobre un hecho. Uno de los elementos fundamentales que hace parte de esta práctica decolonial es la memoria colectiva, concebida como un medio de tradición en el que el ancestro enseña. En este sentido, las personas enseñan partiendo de sus saberes, creencias, sabiduría y experiencias de manera colectiva, lo que permite la generación de conocimiento y avance en el mismo a través de la complementación colectiva (Walsh, 2015).

Junto a lo anterior, es preciso reconocer los trabajos adelantados en torno a las pedagogías decoloniales, que como lo nombra Lozano (citado en Walsh, 2017), son pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia, las cuales, conducidas por mujeres negras, curan y vinculan. En este sentido, se comprende que, si bien las pedagogías se trasladan, generalmente, al entorno educativo, es necesario resaltar que la transmisión de valores culturales se da a través de prácticas de producción y sobrevivencia. Para contextualizar un poco más este asunto, es posible ejemplificar el hecho de que, la población afrocolombiana ha sido víctima de violencia histórica. Esto ha ocasionado que las comunidades sean reconocidas por prácticas alternas que tienen el mismo valor que una práctica tradicional llevada a cabo en un aula de clases. Según Lozano (2017):

La enseñanza suele ser parte de los juegos, por ejemplo, se suele dotar a los niños y niñas con aparatejos que podrían considerarse de juguete, pero que en realidad realizan una labor pedagógica al procurar al infante el desarrollo de las habilidades necesarias para minear, tejer redes y hacer bateas o canoas. (p. 121)

Es importante mencionar que las actividades con relación al territorio se pueden gestar desde los entornos educativos a través de prácticas educativas que no solo contemplen una enseñanza estandarizada, muchas veces desligadas del contexto en donde se aplican, sino una enseñanza que implique convivencia y aprendizaje dirigida hacia prácticas que arrojen como resultado el *buen vivir*. Es desde ahí que García (2015) caracteriza al maestro intelectual como aquel “cuyo compromiso político lo constituye en motor y guía de una comunidad compelida a retomar sus vocaciones y consolidar el proyecto del “buen vivir” (p. 169)

En este punto, es necesario ahondar un poco más acerca de los estudios realizados por Jorge García (2011), quien ha enfocado gran parte de sus aportes a las pedagogías decoloniales destacando los movimientos afro. Inicialmente, es preciso mencionar dos conceptos los cuales se trabajan como cimientos de los procesos etnoeducativos: ancestralidad y territorio. García indica que son esos conceptos la fuente de la educación autentica, vista a través de proyectos que no únicamente se encierran en un aula escolar, sino que vinculan a la comunidad en general para impulsar a la sociedad afro del Pacífico.

Visto desde este punto, las prácticas educativas no únicamente trabajan sobre lo académico estandarizado, impuesto a través del Ministerio de Educación Nacional, sino que se evidencia que las comunidades afro están trabajando en la creación de proyectos que redirijan la atención a las necesidades reales de los pueblos afro, involucrando el papel pedagógico que los maestros y maestras pueden realizar desde su labor, defendiendo el territorio y creando espacios donde prevalezca la etnoeducación.

Adicionalmente, esto nos permite mencionar al Pensamiento Educativo Afrocolombiano, el cual recalca el espíritu de rebeldía que, desde siempre, se ha caracterizado por los enfrentamientos de los pueblos afro en contra de componentes fatales como lo son el racismo, sexismo, violencia y despojo que abarcan las comunidades europeas, republicanas, entre otros. Al respecto, el autor indica que

Es en el siglo XX donde ocurre el florecimiento del pensamiento educativo afrocolombiano, que tiene antecedentes en la obra de Candelario Obeso y la acción

parlamentaria de Luis Antonio Robles en la segunda mitad del siglo XIX. En efecto, desde los inicios de la década de los treinta hasta la década de los noventa se producen variados sucesos y escenarios de discusión propiciados por intelectuales negros de la política, la literatura, la investigación etnológica y antropológica, así como de maestros y líderes de distintas regiones del país que emprenden la tarea de pensar y desarrollar proyectos educativos con un claro enfoque de reivindicación cultural, territorial y política, pese a la imposición del proyecto educativo del Estado. (García, 2015a, p. 26)

En este particular, se evidencian los procesos de resistencia que las comunidades afro han tenido a través de la historia, por lo que se plantea un actuar desde el territorio, que no se base en visiones extranjeras, particularmente desconocedoras de varias situaciones en contexto latinoamericano, sino, propone nuevas ideas que renuevan el actuar del maestro, maestra y comunidad para lograr ese pensamiento de liberación que tanto se ha buscado. Así entonces, García (2015b) lo menciona como “pensamiento insumiso o cimarrón” y destaca todos los actores de las mujeres y hombres afro, quienes pese a la gran cantidad de adversidades, desarrollaron y expresaron su pensamiento de liberación.

En este orden ideas, es preciso considerar los relatos realizados por los intelectuales negros, que según García (2015), superan pensamientos académicos occidentalizados asumiendo una “insumisión epistémica” como el camino de liberación para el movimiento social afrocolombiano. En este sentido, se menciona a Diego Córdoba, un abogado nacido en el Chocó, quien considera a la educación como una Práctica de Dignidad, la cual se desprende de prácticas confesionales, dejando en alto la necesidad de apartarse de pensamientos racistas, inicialmente conducidos por la iglesia. Otro de los autores mencionados en el documento de los intelectuales, se dirige hacia el racismo encontrado en las instituciones educativas, incluso habiendo abolido la esclavitud. Varios procesos se destacan, por ejemplo, cuando se creó la Escuela Superior, la cual era de acceso para hijos de blancos. Estas situaciones, nos indican la opresión que desde siempre se ha presentado con los pueblos negros, alejándolos de una educación en igualdad de condiciones; es entonces como Miguel Caicedo, nos indica que el proceso de aceptación de los hijos del pueblo, se vio limitado por prácticas de racismo e incluso, de violencia.

A su vez, se destaca a Manuel Zapata, quien es conocido como el intelectual afro más conocido internacionalmente. Esto, a razón a que, en el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas en 1977, indicó la necesidad de agregar a los currículos educativos el estudio de la

cultura negra. Sin duda, es una petición que exige a los gobiernos, iniciar la inclusión de cátedras afrocolombianas. Como lo indica García “Es un texto que se anticipa a lo que hoy se conoce como la Catedra de Estudios Afrocolombianos”. (P. 69)

Finalmente, se menciona a Rogerio Velásquez, quien cuestiona el papel del educador, ya que, aun siendo parte del entorno, en este caso el Chocó, desconoce completamente las prácticas de supervivencias que sus ancestros han manejado. En este sentido, indica que los currículos deben atarse a los procesos de formación propios, esto, con el fin de solucionar algunos problemas sociales que se suscitan en el entorno. Estos relatos de vida y experiencias vividas, sin duda alguna representan la lucha constante que los pueblos negros han tenido que experimentar para que sus prácticas educativas sean guiadas a través de conceptos de reconocimiento, aceptación y principalmente, ayuda colectiva que contemple el uso de prácticas alternas a lo que generalmente es impuesto por los gobiernos.

Así entonces, es importante retomar que existe un hecho de gran magnitud presentado en el 2009 cuando el Ministerio de Educación Nacional decide apoyar la construcción de proyectos etnoeducativos en las regiones afro. Se resalta entonces al PRETAN, que como se mencionó anteriormente, es asumido como política pública de educación afro. Cabe notar que no únicamente se presentaron proyectos en Nariño sino en otros departamentos de Colombia, ya que, como lo expone García (2015): “Todos al unísono, pensadores y líderes de las experiencias educativas propias han desafiado el estamento oficial para favorecer la presencia de la diversidad epistémica en la educación colombiana” (p. 181).

Lo anterior, es evidencia de que las prácticas educativas han sido objeto de múltiples reflexiones que, de algún modo, conducen al mismo fin, el cual comprende la flexibilización de currículos que conlleven a prácticas aplicables en contextos reales, diferenciando la diversidad de las culturas del país y acomodándose a su objetivo, el cual se enmarca en la preservación del territorio.

Esto nos lleva a relacionar un concepto trabajado por García (2011), el cual se denominó “Casa Adentro”. Partiendo de los análisis que se han venido generando, este espacio se reconoce como un escenario de construcción de pensamiento propio, el cual, comprende como uno de sus pilares a la categoría de territorio, que como se mencionó anteriormente, es un cimiento en los procesos etnoeducativos. Adicionalmente, se establece como un espacio donde se trabaja la

construcción del pensamiento propio, que corresponde a la educación desde lo más íntimo desde lo ancestral.

Nombrada como Educación Casa Adentro, se trata de una educación que busque la construcción de una propuesta educativa que tenga como base la visión autosuficiente o autónoma de los pueblos. Esto permite inferir que la educación deberá acudir a los ancestros para poder abarcar esas prácticas de producción o artísticas que los mayores usaron en su momento para preservar su espacio de vida, y, además, que cumpla un objetivo primordial que es buscar una narrativa propia que sea preservada como concepción política del territorio. (García, 2011, p.119)

Así mismo, se precisa que para aplicar el modelo “Casa Adentro”, no se necesita de un espacio como el aula de clases, sino que se deben crear espacios que reúna a la comunidad en general, para que se propongan alternativas de fortalecimiento de las comunidades afro y progreso de las mismas. Es por esta razón, que se necesita reflexionar en comunidad para poder debatir con solidez las alternativas y propuestas que emerjan como grupo, en búsqueda de mitigar y eliminar las problemáticas de la comunidad. Estos encuentros, donde se involucren ancestros, dan lugar a construcción de planes de desarrollo de manera colectiva. (García, 2011, p.120)

La aplicación de este tipo de proyectos ha dado lugar a la construcción de modelos pedagógicos con intereses de autenticidad, que las comunidades afro del pacífico han venido construyendo a través del tiempo, pues se menciona:

Los cuestionamientos a los programas y a las orientaciones generales que ofrecen las autoridades educativas oficiales, las jornadas de re-pensamiento al interior de los consejos comunitarios y demás organizaciones étnico-territoriales, los materiales pedagógicos elaborados, las capacitaciones con los docentes, los encuentros de cantaoras, decimeros, curanderos y cultores de otros saberes ancestrales, la construcción de currículo propio y en fin la infinidad de espacios de reflexión habilitados se reconocen como algunos indicadores ciertos de que las comunidades afro del Pacífico vienen en una construcción permanente de un modelo pedagógico con intereses de autenticidad. (García, 2011, p.120)

Esto nos permite deducir que, las comunidades afro sí han venido trabajando en la construcción de modelos propios educativos que unan a la comunidad para la búsqueda del progreso en sociedad, lo cual hace posible vincular la importancia del Pensamiento Crítico Latinoamericano, el cual, según Escobar (citado en Walsh, 2017):

No está en crisis, al contrario, pudiera decirse que está más vibrante y dinámico que nunca. Las contribuciones teórico-políticas para repensar la región reverberan a lo largo y ancho del continente, en los encuentros de los pueblos, en las mingas de pensamiento, en los debates de movimientos y colectivos, en las asambleas de comunidades en resistencia, en las movilizaciones de jóvenes, mujeres, campesinos y ambientalistas (p. 57).

El auge de estas nuevas prácticas decoloniales, comprende la necesidad de establecer la importancia otorgada a la tierra. En este sentido, se concluye que no se trata únicamente de un espacio donde se habita, sino de un Otro que siente, que tiene derechos y que necesita de manera urgente su preservación. Es por esta razón, que dentro de las prácticas decoloniales se establece que toda la comunidad sabe que habita un territorio de vital importancia para sobrevivir, por lo que cada acción llevada a cabo que lo perjudique, ni siquiera está cerca de ser una práctica decolonial, pues lo que se busca, es que la defensa del territorio se evoque desde la pedagogía, a través de la misma comunidad, como se mencionó anteriormente. Según Escobar (citado en Walsh, 2017): “muchos pueblos describen su lucha política como “la liberación de la Madre Tierra” (p.71), ya que lo que se busca es generar condiciones aptas para la existencia de sus habitantes y así mismo, del territorio que habitan.

Esto nos indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje está presente, y evidentemente presenta resultados, corroborando una vez más que el proceso en su conjunto se produce “haciendo” en comunidad. Es así como, el desarrollo de habilidades necesarias para vivir se contempla en los proyectos educativos ajustados a las realidades, resaltando la necesidad del crecimiento personal a través de la enseñanza de actividades tales como la propiedad del campesino, el apego a la tierra, la riqueza del suelo, semillas, abonos, fertilizantes. (Velázquez citado en García, p.169).

Justo en este momento, es preciso indagar por el papel de la escuela. En tal caso, para ser más específicos, esta investigación, se concentra en la educación básica primaria. Esto debido a que a ella: “se le confía la consecución de objetivos básicos y prioritarios para la formación integral del individuo y la transmisión de conocimiento, técnicas, valores y hábitos culturales” (Escribano, 1992, p. 7). Al respecto, la autora señala que, con respecto a la educación primaria, parece existir una especie de acuerdo sobre lo que se debe saber de ella y, sin embargo, “existe una variedad de términos y significados”, sobre la naturaleza de la misma.

No obstante, a nivel teórico, resulta difícil encontrar un marco conceptual que intente convertirse en un discurso sobre la educación primaria. La mayoría de ellos, se dedican a la descripción de una serie de funciones sociales, culturales, políticas y económicas de ésta. En este sentido, se tiene, por ejemplo, la definición construida por Vélaz de Medrano (2005), que indica que la educación primaria:

Se trata de la etapa en la que se produce el aprendizaje de las técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo), que no sólo suponen el nivel básico de alfabetización, sino las herramientas de acceso al resto de los aprendizajes. Asimismo, se consolida la socialización primaria y se adquieren saberes, valores y actitudes fundamentales (p. 31).

Al respecto, Renés (2020) menciona que, en la actualidad, la mayoría de los países occidentales han construido un sistema educativo obligatorio, que tiene como antecesores dos procesos de formación que coexistían hasta principios del siglo XX: la red primaria-profesional y la red secundaria superior (Baudelot y Establet, 1971 citado en Renés, 2020, p. 34). Desde esta distinción, describe la educación primaria como aquella que “intentaba ofrecer a los alumnos un mínimo de instrucción mientras que la segunda red, estaba destinada a formar de manera más específica al alumnado” (Renés, 2020, p. 34). En especial, destaca que

la educación primaria es una etapa clave dentro de esta educación obligatoria que requiere de una necesaria mirada introspectiva y evaluadora de esta, que permita conocer desde adentro sus problemáticas, necesidades, demandas o características para poder mejorar o cambiar las dificultades o situaciones que así lo requieran.

Y agrega, finalmente, que en una sociedad que constantemente modifica la forma en que se comprenden y entablan sus relaciones personales, sociales, culturales, políticas y profesionales, la escuela es un escenario de problematización y reflejo de dichas transformaciones (Renés, 2020, p. 34).

La problematización fundamental que se elabora frente a la educación primaria, consiste en su denominación como básica. En tal sentido, según la perspectiva de Álvarez y Topete (2004, citado en Montes, 2017), la educación básica es, fundamentalmente, una “garantía social efectiva” que debería ser ofrecida por los estados a los ciudadanos “en condiciones de calidad y equidad, tomando en cuenta los problemas y las necesidades peculiares de cada pueblo, cada grupo humano, de cada cultura y de cada individuo” (Montes, 2017, p. 71). Dicha educación básica, entonces, se debe direccionar hacia:

la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el establecimiento de las bases necesarias para aprender a aprender...; la formación de actitudes y hábitos necesarios para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para alcanzar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural, política y para proponer el desarrollo de la renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal (Montes, 2017, p. 71)

En términos cognitivos, de acuerdo con Zubiría (2009), durante el lapso que comprende la educación básica primaria, se llevan a cabo los ciclos: exploratorio, en los grados 0, 1 y 2, y el conceptual en los grados 3, 4 y 5. En el ciclo exploratorio, aproximadamente entre los cinco-seis y los ocho años, se realiza “una adecuada adaptación a la escuela, a los compañeros, a las normas de convivencia, a las relaciones con los docentes, al manejo de tiempos o al cumplimiento de tareas, entre otros” (p. 103). Como características del ciclo exploratorio, se describe el hecho de que este es valorativo, predominando la adaptación a la escolaridad y, fundamentalmente, permite la comprensión del niño como sí mismo: “La tarea principal del niño a nivel valorativo es lograr un mejor y mayor conocimiento de sí mismo” (Zubiría, 2009, p. 103).

Por otra parte, en este ciclo, los niños y las niñas desarrollan “la curiosidad ante fenómenos naturales y sociales”, lo que conlleva a la posibilidad de “desentrañar la naturaleza de los objetos y las ideas” que se “expresa esencialmente a través de sus preguntas. La pregunta le permite desentrañar un objeto o una idea con el apoyo de otra persona; en este caso, de un docente” (Zubiría, 2009, p. 107). Cognitivamente, en este periodo, el niño desarrolla su pensamiento y su lenguaje, que le permiten comunicarse en la vida, y alcanza el desarrollo del razonamiento numérico que fundamentan el paso al siguiente ciclo. Igualmente, el niño aprende a clasificar a partir del pensamiento dicotómico que se perfecciona en la escuela a partir de la identificación de propiedad visibles y no visibles de los objetos y/o fenómenos (Zubiría, 2009, pp. 107-108). En resumen, este ciclo se caracteriza por el establecimiento de relaciones socio-afectivas: “la actividad central es la adaptación y el énfasis está en la interacción con el medio, el conocimiento de sí mismo y el mejoramiento de la capacidad para autocontrolarse” (Zubiría, 2009, p. 109).

Por su parte, en el ciclo conceptual, se perfeccionan el concepto de conservación y la reversibilidad del pensamiento: “devolver mentalmente la acción realizada” (Zubiría, 2009, p. 110); que son fundamentales para la comprensión de las operaciones aritméticas, con lo que es

posible acercar el pensamiento del niño hacia la construcción de una perspectiva científica de las ciencias naturales y sociales. El acercamiento a los conceptos científicos permite la elaboración de procesos abstractos y teóricos, que no alcanzan a ser aprehendidos en la experiencia cotidiana y que precisan de la correlación con un mediador y un medio: el maestro y la escuela (Zubiría, 2009, p. 113).

A nivel de lenguaje, se desarrollan las competencias de lectura y escritura inferencial lo que permite que los niños desarrollen la posibilidad de “comprender los discursos como estructuras simbólicas complejas en las que juega un papel fundamental la inferencia de la información explícita e implícita”. Se logran identificar inferencias básicas en diferentes tipos de discurso gráficos; se analizan signos, símbolos y señales no verbales para la construcción del sentido (Zubiría, 2009, p. 113). En el nivel valorativo, este ciclo se concentra en:

el descubrimiento del otro. En reconocer al otro como ser que piensa, valora, juzga y siente por sí mismo e independientemente de mis pensamientos, valores y sentimientos. Implica captar sus intenciones y reconocer la validez de la subjetividad humana. Implica conocerlo, sentirlo y valorarlo como persona independiente” (Zubiría, 2009, pp. 113-114).

Wallon (citado en Zubiría, 2009, p. 114), define este ciclo como aquel en el que, fundamentalmente, predomina lo cognitivo y se dirige hacia la “formación del yo”:

lo esencial es aprehender de la cultura los conceptos fundamentales en cada una de las áreas... para entender esto hay que tener en cuenta que en este periodo la escuela cambia de manera sensible la vida del niño. Y en torno a ella se configura su vida personal, social y familiar. Debido al proceso escolar, el niño modifica sus horarios, responsabilidades y derechos, así como sus nexos sociales (Zubiría, 2009, p. 114).

De ahí, que sea fundamental situarse en la educación básica primaria, avizorando este escenario, el de la escuela, como el medio en el que los niños y las niñas, de manera paralela al desarrollo cognitivo, elaboran las construcciones que tienen de sí mismos y las relaciones que construyen con los demás, lo que, en definitiva, puede comprenderse como la elaboración de la identidad, tanto propia como cultural, mediada por la acción de un intermediario que, para el caso, es el docente, quien tienen el rol de orientar dicha construcción.

En este sentido, se hace visible la necesidad de ocuparse del problema de la identidad cultural en la educación básica primaria. Así, a través de la historia, se han observado diferentes hechos de extrema intolerancia, donde los diferentes grupos sociales se han visto en la necesidad

de callar, evitando así su desaparición forzosa. Esta, es una de las causas para que la educación se transforme, y en sí, las practicas educativas se desarrollen bajo las aspiraciones de conservación, crítica y lucha, ya que todas las comunidades, como se dijo inicialmente, contribuyeron al desarrollo de la nación.

El análisis de las prácticas educativas de las maestras afronariñenses, permite, no solamente ubicar un campo de indagación con respecto al papel de la escuela en el territorio frente a la posibilidad/necesidad de transmitir los elementos simbólicos y de significados propios de la cultura, extendiendo el concepto de lo etnoeducativo como escenario de significación de la misma, sino que además permite asumir la posibilidad de comprender la identidad cultural como mecanismo de generación de un texto cultural que se cuenta en un escenario de aula, y que, a través de la interacción de significados, en el ejercicio de la acción comunicativa, se modifica, fortalece y reproduce.

Así, la identidad cultural, que se intenta fortalecer en la etnoeducación a través de prácticas educativas, debe estar caracterizada por su potencial de liberación frente de la dialéctica monológica occidental (etnocentrismo) y la comprensión de los significados culturales, siendo un campo epistémico, en el sentido que en ella se producen signos, significados, se crean significantes propios y maneras de *ver* el mundo que le son particulares.

De esta manera, lo afrodescendiente, como campo epistémico, se representa como el lugar de aparición multidimensional, complejo, de *lo afro* que requiere de su revisión como punto de partida para la comprensión de los esfuerzos realizados en materia de construcción y avance de la educación diferenciada, la etnoeducación y los esfuerzos pedagógicos que la comunidad afrocolombiana realiza.

Desde ese lugar de enunciación, es posible considerar una variable necesaria para la construcción del objeto de estudio de esta investigación. Si bien se anuncia que, con los aportes en términos de legislación y lucha de las comunidades afro, se posibilitó la construcción de *lo afro*, la afrodescendencia, como campo epistémico para la educación, y se comprende la interculturalidad como el discurso contingente de *lo otro*, es preciso particularizar el fenómeno, agregando a ello, la posibilidad de pensar a la mujer afrocolombiana, como un posibilidad de análisis que, si bien parecería incluida en el concepto de afrodescendencia, requiere de su comprensión aislada, teniendo en cuenta que la mujer representa un campo epistémico particular,

resultado también de los esfuerzos comunitarios que se han materializado en el discurso legal, y que es posible abordar, también, desde la interculturalidad.

Se reconocen entonces dos campos de saber que se encuentran. Hablar de la mujer afrodescendiente implica la revisión de los diferentes elementos históricos que construyen este objeto de estudio: el campo epistémico de lo afrodescendiente, por un lado, y el campo epistémico de la mujer, por el otro. Ambos discursos se inauguran en función de una historicidad marcada por la marginación y hacen su emergencia como resultado de las luchas sociales. Los dos, son identidades silenciadas que, a través del discurso legal, abrieron su espacio y buscan fortalecerse en los escenarios educativos.

Si es posible asumir el campo de la mujer afrodescendiente desde una mirada regional, se podrían yuxtaponer los horizontes sobre los cuales el feminismo en América Latina se sostiene. En tal caso, conviene mencionar las características de este movimiento. Según Ungo (1993, citado en Uribe Cardona, 2017), el feminismo latinoamericano, se define como una “teoría política de las mujeres”, que hace una “crítica a la occidentalización de América y las secuelas del racismo, colonialismo y patriarcado como ejes del sistema hegemónico capitalista-neoliberal” (p. 220).

Uribe Cardona (2017), a partir de Fanon (2016) señala que procesos históricos como el racismo, la expropiación de las tierras, y distintos ejercicios de violencia sistemática establecidos en diferentes mecanismos de poder y dominación, determinaron que una gran parte de las poblaciones afrodescendientes, se imagine como los otros. En tal sentido, el feminismo en América Latina, asumió la descolonización como: “la necesidad de un proceso de lucha política desde las personas colonizadas contra la negación de su identidad, de su cultura, contra la reducción de su autoestima” (p. 220).

Por su parte, con respecto al feminismo, Curiel (2014), describe la importancia que, como teoría, este adquiere para la comprensión, no solo del género y la dicotomía hombre/mujer, sino como un horizonte teórico que fundamenta los estudios de las ciencias sociales. De esta manera, por ejemplo, destaca que:

es la teoría feminista quien pone al descubierto todas aquellas estructuras y mecanismos ideológicos que reproducen la discriminación y exclusión, sobre todo hacia el grupo social de las mujeres, la mitad de la humanidad, aunque sus análisis permitan analizar otros grupos sociales y otras relaciones (Curiel, 2014, p. 43)

El trabajo de la autora, pone de manifiesto las relaciones que se establecen entre los conceptos de género, raza y sexualidad. Sobre todo, en función de considerar que, entre ellos, se construye parte del andamiaje que soporta al sistema dominante, y, en este sentido, al poder colonial, más allá de los debates, usos y desusos, y adaptaciones que estos conceptos han descrito. De esta manera, sostiene “la importancia de relacionarlos porque estas tres categorías se nos presentan articuladas en la realidad, con efectos materiales haciéndose concretas para producir opresiones, subordinaciones y exclusiones” y, sin embargo, “entender su interrelación, nos da la herramienta para eliminar estas opresiones” (Curiel, 2014, p. 42)

En este sentido, por ejemplo, el concepto de género, adquiere un carácter de categoría analítica:

su utilización teórica, epistemológica y política ha servido para desnaturalizar lo que significaba ser mujer, concebida como “lo otro” en relación con el paradigma masculino y explicar que las desigualdades entre los sexos no era una cuestión natural sino social e histórica (Curiel, 2014, p. 4)

Para el caso del concepto de sexualidad, este se comprende como una categoría que va más allá de las consideraciones orgánicas (naturales) y se instala justo en las relaciones de poder que, sobre el cuerpo de la mujer, se ejercen, en su mayoría violentas, que enmascaran, por un lado, la heterosexualidad obligatoria (hegemónica) y las condiciones de clase, caracterizadas por la explotación laboral, la división del trabajo, en la que las mujeres ocupan posiciones inferiores (“empleadas domésticas, secretarias, educadoras, meseras”) y la creación de imaginarios sociales sobre la identidad de la mujer, relacionadas con la imposición de la reproducción de la especie, en el contrato del matrimonio (Curiel, 2014, pp. 49-51)

Emerge la categoría de la raza, que, ligada al racismo, se configuran como estructuras, conceptuales e ideológicas, de la modernidad. La raza, o las razas, “eran concebidas como características y rasgos físicos que determinaban ciertas características culturales y morales de determinados grupos humanos y por tanto se consideraban biológicas e innatas” (Curiel, 2014, p. 52). Aunque el concepto de raza atravesó un profundo debate que incluso llegó hasta el punto de sugerir su desuso, es pertinente mencionar que, más allá de una consideración moral acerca del uso del concepto y las distancias con respecto a la discusión biológica del mismo, la raza, como categoría de análisis decolonial, implica el reconocimiento de que esta existe como una “construcción imaginaria” y, en ese sentido, es un significante que contiene “una intensión política

para justificar las desigualdades sociales, políticas y culturales” (Curiel, 2014, p. 53). De esta manera, la raza, como categoría de análisis, sigue siendo necesaria puesto que es la “única que revela que ciertas discriminaciones son efectivamente raciales y no apenas de clase o culturales” (Guimaraes, 2002, citado en Curiel, 2014, p. 54).

En tal caso, Quijano (2000), advierte, con respecto a la raza y el racismo, particularmente, que “en las relaciones sociales cotidianas no es, pues, la única manifestación de la colonialidad del poder. Pero es, sin duda, la más perceptible y omnipresente” (p. 192). La idea de raza, tiene su peso, justamente, en el momento en que se configura como “un instrumento de dominación social” de “excepcional eficacia”: “se trata de un desnudo constructo ideológico, que no tiene, literalmente, nada que ver con nada en la estructura biológica de la especie humana y todo que ver, en cambio, con la historia de las relaciones de poder en el capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado” (Quijano, 2000, p. 195).

Es tal el alcance de este instrumento ideológico, como el mismo Quijano (2020) reitera, que es capaz de relacionarse indisolublemente, de depender, con el concepto de género:

Pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el intersexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial (p. 865).

Tanto en Quijano como en Curiel, el concepto de raza y de género, constituyen categorías interrelacionadas, dependientes, entre sí. Ambos permiten evidenciar la “asociación entre la mercantilización de la fuerza del trabajo y la jerarquización de la población mundial” (Quijano, 2000, p. 195). Además, la raza y el género, inscriben una categoría particular para el análisis de las relaciones de poder en Latinoamérica, particularmente, porque, según Curiel (2014), la relación que se establece entre el sexo/género y la raza, ha producido un neocolonialismo “cuyas mayores afectadas son las mujeres, sobre todo, las racializadas y pobres, pues ambas opresiones racismo y sexismo han estado presentes en sus vidas y sus relaciones” (p. 57)

A partir del establecimiento de las relaciones entre raza y género, además, se puede comprender que la condición mujer afrodescendiente, implica el reconocimiento de la aplicación

de una “tecnología de jerarquización” que ubica a la mujer negra en “el lugar del derrotado, quitándoles su voz y la posibilidad de reconocerse positivamente en sus saberes” (Gargallo, 2006, citado en Uribe Cardona, 2017, p. 221). Lagarde (2012, citada en Uribe Cardona, 2017), con relación a lo expuesto, complementa el horizonte de construcción de la mujer afrodescendiente como campo epistémico, señalando que, en ella, se presenta una “triple opresión: racial, genérica y económica” (p. 221).

Se dibuja aquí la necesidad de incluir en el discurso del feminismo descolonizante latinoamericano, el reconocimiento de la identidad de la mujer afrocolombiana, como una acción liberadora y transformadora, indicando que la comprensión de la identidad de la mujer afro, implica asumir la revisión de su historicidad que le permita autodefinirse como mujer y como miembro, en derecho, de una comunidad (Gargallo, 2006, citado en Uribe Cardona, 2017).

Esta identidad, se construye en función de las relaciones culturales y sociales que se dan en los territorios. Parte del reconocimiento de sí mismas “en una cultura socializada por normas y valores androcéntricos, donde los otros construyen una imagen de mujer”. Desde ahí, la pregunta acerca de “¿qué imagen construyen de sí mismas las mujeres de acuerdo con su etnia y cultura?” se asume como una pregunta fundamental (Uribe Cardona, 2017). De esta manera, no es posible “hablar de la identidad de las mujeres de forma única y homogénea sino cargada de historias, culturas, apuestas, luchas que construyen las diversas mujeres para transgredir la idea de mujeres que ha construido e impuesto la cultura del poder hegemónico” (Uribe Cardona, 2017, p. 223).

En este punto, conviene también considerar que la construcción de la identidad de la mujer es una construcción histórica, determinada por el poder y la forma en que se construyeron los discursos sobre ella. En tal caso, Spivak (1998), describe que:

Entre el patriarcado y el imperialismo, entre la constitución del sujeto y la formación del objeto, lo que desaparece es la figura de la mujer, pero no esfumada en la Nada prístina, sino que ella sufre un violento traslado basado en una figuración desplazada de “la mujer del TercerMundo” atrapada entre tradición y modernización (p. 41)

La necesidad de pensar la identidad de la mujer afrocolombiana, implica reflexionar con respecto a problematizaciones complejas, que unifican dos formas de otro: la afrodescendencia y la mujer. Desde ahí, es posible avizorar la existencia de fenómenos tales como la relación entre la pérdida de los saberes de la cultura afrodescendiente y la invisibilización y negación de la mujer afro; el “ocultamiento” de las redes de significado implícitos en los saberes de las mujeres afro; y

el desconocimiento del papel de la mujer afro en la transmisión de su cultura y sus prácticas propias (Uribe Cardona, 2017, pp. 223-225).

Al mismo tiempo, poner en consideración el problema de la identidad de la mujer afro, implica reconocer que esta identidad actúa como una acción política contingente (Fanon, 2016). Es la identidad del colonizado, de tal manera que no puede asumirse como un fin, tal y como lo señala Curiel (2014):

La política de identidad que ha sido necesaria como reivindicación política, también tienen sus límites. Estas son inestables, contextualizadas, son más que todo estrategias políticas y no fines en sí mismos. La política de identidad y de reconocimiento, tan en boga en este tiempo, es la otra cara de la modernidad, hoy con visos de postmodernidad, que muchas veces es o individualizada o paradójicamente esencializada. Categorías como, mujer, negro, negra, indígena, lesbiana, gay, trans nos sirven solo para la articulación política, no pueden ser fines en sí mismos (p. 58).

En tal caso, la identidad, debe asumirse como una construcción de significados que están directamente relacionados con las relaciones de poder que se han ejercido históricamente contra el sujeto colonizado-mujer-afro. Fortalecer la identidad, entonces, no deberá sugerir el fin último de los grupos étnicos, sino más bien, debe servir como un signo, un proceso de reconstrucción semántico, que adquiere un carácter de práctica social que permite articular la teoría de la descolonización. La identidad cultural de la mujer afro, debe manifestarse, entonces, como una acción política desde donde es posible ejercer la posibilidad de decir. La identidad, es más que nada, un lugar de enunciación, y en el escenario de construcción de procesos liberadores, descolonizadores, es un lugar de enunciación de contra-discursos, el lugar del diferendo (Spivak, 1998).

Ahora bien, para que dichos procesos de visibilización se materialicen, es fundamental el ejercicio de construcción de la identidad a través de la narración. En tal caso, De la Mata y Santamaría (2010), destacan que la identidad no es una elaboración homogénea y estable. Todo lo contrario, la construcción del yo adquiere un carácter distribuido y dialógico, como lo señala Bruner (1996, citado en De la Mata y Santamaria, 2009). La construcción de la identidad es “un enjambre de participaciones” que se significan en la cultura. Desde ahí, “una de las propiedades más significativas del yo sería su estructura narrativa” (De la Mata y Santamaria, 2009, p. 163).

El *self* historiado, como lo define Bruner, consiste en la posibilidad de la identidad de construirse a partir de su propio relato, de su narrativa, que “es a la vez un modo de discurso y un modo de organizar la experiencia” (De la Mata y Santamaria, 2009, p. 163). El relato que permite la construcción de la identidad, y se hace material en la narrativa, esta mediado por los “instrumentos semióticos de los que el individuo ha ido apropiándose a lo largo de su vida (Santamaría y Martínez, 2005, citado en De la Mata y Santamaria, 2009, p.163). Estos “instrumentos semióticos” se construyen a partir de la relación del yo con los escenarios sociales y culturales: “valores, estereotipos, roles de género...” y las “transacciones” con otros significados: “Las narrativas del yo están, por lo tanto, enraizadas en modelos culturales más o menos implícitos sobre lo que una persona debe o no debe ser. Estos modelos proporcionan una guía para la formación de la identidad personal” (De la Mata y Santamaria, 2009, p. 164).

En tal caso, la identidad evidencia un carácter narrativo. La identidad se narra. Dicha narración establece puentes de significado entre el yo y la memoria, entre la experiencia y su significado mediado por la cultura. Estas narraciones, los relatos “que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar...) representan su comprensión del mundo y, por lo tanto, el modo en que van construyendo el sentido a su estar en el mundo” (Rivas, et al, 2009, p. 189).

Ahora bien, en el caso de los escenarios educativos y sus actores, se tiene que “la experiencia escolar constituye uno de los hitos más sentidos en la vida de los sujetos. Supone un eje clave y vertebrador de prácticas, comportamientos, relaciones y actitudes” (Rivas, et al, 2009, p. 189). Dicha experiencia, entonces, se recoge justamente a través de los relatos, para este caso, de las maestras afronariñeneses de educación básica primaria, que se asumen como identidades construidas en relación con su cultura, a partir del diálogo intersubjetivo y que se despliegan en la escuela a través de sus relatos autobiográficos y la manera en que sus propias experiencias de significación de su identidad, se realizan en sus prácticas educativas.

Todos estos escenarios de comprensión, se hacen particulares en la visión de etnoeducación que se presenta, la cual retoma, justamente, las necesidades de liberación de las identidades culturales en el aula de clase. Es decir, la etnoeducación se concibe como aquel escenario en el que, a través de unas prácticas educativas liberadoras, se hagan visibles, no solo la transmisión de la cultura comprendida como sistema semiótico, sino también, los problemas de construcción de la alteridad, que comprende la revisión de *lo otro*, extendiendo su significado y apartándolo de su

vinculación con la antropología, para manifestarlo en el escenario político y ético, que hace visible las realidades y devenires históricos de las voces silenciadas de lo afrodescendiente y la mujer.

#### **4.4 Marco legal**

La educación propia, que busca proteger la identidad cultural de los pueblos indígenas y afro, se empezó a forjar a partir de la Ley 21 de 1991, en la que se trabajó por el reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos. A partir de ahí, es importante realizar un recorrido por las diferentes leyes y ordenanzas que han sido parte del proceso de reconocimiento de los derechos de los pueblos minoritarios y lo soportan legalmente.

Inicialmente, se destaca a la Constitución Política Colombiana de 1991, la cual en su artículo 68 señala que: “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. Esto indica entonces, que inicia un proceso de reconocimiento de las diferentes culturas que hacen parte de un país, con sus costumbres e identidades. Tiempo después, en 1992, en Tumaco, se desarrolló el primer congreso pedagógico nacional de comunidades negras. Este espacio fue de gran discusión colectiva, pues se trató el concepto de Etnoeducación desde la perspectiva de la cultura negra.

Más adelante, se decretó el artículo transitorio 55 de la constitución política de Colombia, dando lugar a la Ley 70 de 1993, la cual contiene varios capítulos que buscan la protección de la identidad cultural, el medio ambiente, y el reconocimiento de los diferentes derechos de la comunidad afro. En este punto, es necesario recalcar al capítulo VI: “Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural”, ya que este abarca artículos entre los que se proponen reconocer y garantizar a las comunidades negras, el derecho a un proceso educativo acorde a sus necesidades y aspiraciones etnoculturales (Artículo 32, Ley 70 de 1993).

Adicionalmente, la misma ley, en su Artículo 34, establece que la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo, y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En este sentido, se entiende que los programas curriculares se enfocarán en aspectos que protejan a la comunidad, entre ellos: patrimonio económico, natural, cultural y social, valores artísticos, medios de expresión y creencias religiosas.

Posteriormente, se da lugar al Artículo 35, donde se expone que el Estado y la comunidad deberán trabajar de manera cooperativa en sus programas de educación, a fin de garantizar una educación que vele por las necesidades particulares de la región, así como también, su historia,

valores, formas lingüísticas y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Posteriormente, en sus siguientes capítulos, se comprende la necesidad de generar educación en condiciones de igualdad a la comunidad nacional, con los medios tecnológicos necesarios, que promuevan la participación de todos. Así entonces, el Estado es quien garantiza que el sistema educativo desarrolle prácticas culturales propias de la comunidad negra. En general, la Ley 70 de 1993, se basa en la creación de artículos que amparen a la educación destinada para las comunidades negras, respetando así, su valor cultural y sus aportes a la historia del país.

Más adelante, se destaca la Ley 115 de 1994, denominada: “Ley General de Educación”. Esta ley, indica las normas que regulan la educación en función de la sociedad. Dentro de las diferentes secciones que hacen parte de esta Ley, se destaca uno de los objetivos de todos los niveles educativos, el cual comprende fomentar el interés y respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. Así mismo, el Capítulo 3, enfocado en la educación para grupos étnicos, desde el artículo 55 al 63, se enfoca en describir a la etnoeducación, entendida como aquella ofrecida a grupos étnicos. Adicionalmente, implica que la educación en estos grupos se oriente por principios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, y participación. En este sentido, lo que se busca es afianzar procesos de identidad, reconocimiento, socialización de su cultura y de su contexto.

En 1995, se desarrolló el proceso de sensibilización a comunidades y maestros en torno a los temas de la identidad, territorio y educación. Esto tuvo lugar en la Costa Nariñense. Se buscó principalmente, la organización de los primeros consejos comunitarios, lo cual se reglamentó en el decreto 1745 de 1995. Un hecho que se destaca 3 años después, fue el decreto 1122, donde a través de la reglamentación del Artículo 39 de la Ley 70 de 1993, comienza la socialización del documento que contiene los lineamientos generales para aplicar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema de educación. Esta socialización se realiza en los municipios de la Costa Pacífica de Nariño.

Entre los años 1999 y 2000, organizaciones de la región asesoraron a las instituciones educativas para la formulación de proyectos etnoeducativos comunitarios. Esto se dio en Tumaco principalmente, en algunos centros educativos. Posteriormente, en el año 2004, las comunidades afronariñenses trabajaron en el proyecto “Hacia un sistema de educación propia en la costa pacífica de Nariño”. Este fue un proyecto que se discutió con el gobierno en Tumaco en junio del 2004. Dos años después en el 2006, se crea formalmente la Mesa Departamental de etnoeducación

afronariñense mediante el Decreto 1690. Aquí, se discutieron temas del proyecto y adicionalmente se incluyen a municipios de la cordillera occidental. Como lo menciona el PRETAN, la Mesa Departamental de Etnoeducación Afro funciona sobre la concertación entre las comunidades negras de Nariño y las autoridades educativas departamentales. En estos espacios de dialogo, se habla de educación y cultura, y se exige el derecho de las comunidades sobre el proyecto educativo de la región afro. De aquí, que varios docentes no hayan presentado el examen de concurso docente organizado por el MEN.

En el 2008, tras varios encuentros de la Mesa Departamental de Etnoeducación afro, se trabaja por el fortalecimiento del proceso de establecimiento de la educación propia. En este orden de ideas, Tumaco se declara municipio etnoeducador y crea la Comisión Pedagógica Municipal para el impulso de la etnoeducación.

Finalmente, considerando los Planes específicos de atención y protección y el Plan de caracterización de los territorios ancestrales habitados mayoritariamente por población afrocolombiana (Auto 005 de 2009), se prioriza a la población afrocolombiana con un enfoque diferencial en términos educativos que exige oportunidades de acceso a la educación adecuada a condiciones étnicas y culturales. En este sentido, fundaciones extranjeras apoyaron los procesos de etnoeducación en algunos municipios de la costa, incluyendo instituciones como la Ciudadela Mixta Colombia y la Institución Iberia, entre otras.

Ahora bien, este proyecto trabajará con las practicas educativas que las maestras afronariñenses desarrollan con los niños y las niñas de primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia. En este caso, la legislación colombiana, en la Ley General de Educación, expone en su literal a del artículo 20, que uno de los objetivos generales de la educación básica es preparar al educando para niveles superiores del proceso educativo para su vinculación a la sociedad y el trabajo.

En este sentido, se entiende que, si bien en todos los niveles se busca preparar al estudiante, son los niveles iniciales los que lo preparan para la vida en sociedad. Ahora bien, enfocándose en los objetivos específicos del ciclo de primaria, el Artículo 21 expone en sus literales el fomento de los valores fundamentales para la convivencia sana y pluralista, como también la comprensión básica del medio físico, social y cultural a nivel local, nacional y universal. Finalmente, se busca en este ciclo que los estudiantes se formen para participar y organizarse socialmente. Esto permite

concluir que, desde los grados iniciales los estudiantes se forman y capacitan para vivir en sociedad, respetando las diferencias sociales y culturales del entorno que habitan.

## 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El proyecto se inscribe en la línea de investigación en historia regional del grupo de investigación Cultura y Región de la Universidad de Nariño. El paradigma seleccionado para su análisis es el cualitativo, siendo la tendencia metodológica más sobresaliente en estudios de tipo educativos y pedagógicos por la riqueza analítica que ofrece dando prelación a las cualidades presentes en la información, más que a los datos numéricos que se podrían obtener, en donde el investigador centra su interés en la forma de actuar, pensamiento y emociones de los actores sociales inmersos en los procesos educativos, teniendo en cuenta las dinámicas cambiantes y la multiplicidad de aristas que presenta la realidad social (Taylor y Bogdan, 1996).

Para alcanzar el objetivo propuesto es pertinente utilizar el método hermenéutico pues nos permitirá desarrollar una lectura de la realidad social de las acciones humanas (Ricoeur, 1974 citado por Sandoval), definidas estas acciones en la práctica pedagogía de las maestras y como desde este proceso educativo se puede fortalecer la identidad cultural a partir de la representación del proyecto etnoeducativo afronariñense PRETAN.

Por consiguiente, y como lo expresa Sandoval, (2002) “el análisis hermenéutico, ha sido introducido a campos tan diversos como el del estudio de la identidad cultural” (p. 68). Esto permitirá develar la manera cómo desde una acción social y transformadora se pueden incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva de presente y pasado.

esta investigación se sustenta en un tipo de investigación narrativa toda vez que permite comprender cómo los seres humanos experimentan su mundo (Aguilar y reyes, 2013). En esta investigación, las narrativas y experiencias vividas por parte de las maestras afronariñenses de la institución educativa Ciudadela Mixta Colombia del municipio de Tumaco, evidencian un fortalecimiento de la identidad cultural desde la representación del PRETAN.

La investigación narrativa se deriva del enfoque hermenéutico, se centra en los significados que la gente atribuye a sus experiencias” (Trahar, 2010, p. 53). De esta manera, en las narrativas, “lo que es evidente -lo que puede ser visto y observado- no es todo lo que hay que decir. También son importantes las maneras en las que la gente interpreta el mundo social y su lugar desde dentro de éste” (Trahar, 2010, p. 53). Lo anterior, partiendo del hecho de que, “las historias no caen del cielo, (o surgen del “yo” íntimo), se componen y se reciben dentro de contextos -interaccionales,

históricos, institucionales o discursivos- por mencionar unos cuantos” (Riessman, 2008, citado en Trahar, 2010, p. 53).

La importancia de la investigación narrativa para la presente investigación consiste en que, dadas las particularidades multiculturales de la unidad de análisis (maestras) y en ella, la posibilidad de “imaginarse otro mundo que el que nosotros conocemos... el ver las diferencias” (Andrews, 2007. Citado en Trahar, 2010, p. 55) se concibe como la apuesta metodológica más importante. Igualmente, narrar experiencias docentes implica el reconocimiento de que “los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo que saben” (Gudmundsdottir, 1995, p. 10). En este sentido, “si los investigadores interactúan con los docentes como oyentes interesados, llegan a conocer el mundo del aula y a saber cómo son los profesores y qué saben estos” (Gudmundsdottir, 1995, p. 10). Es a través de este proceso dinámico en que las experiencias narradas se recrean en la medida en que se cuentan, y desde ahí, la experiencia se convierte en saber pedagógico.

### **5.1 Diseño metodológico**

La ruta metodológica se trabajará con dos diseños metodológicos, uno de campo y uno bibliográfico. El primer diseño se recopilará toda la información primaria que requiera la investigación según los objetivos trazados. Este tipo de información refiere a los datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza. Por su parte el diseño bibliográfico se enfoca principalmente en los datos de orden secundario, es decir que han sido obtenidos por otros y nos llegan elaborados y procesados de acuerdo con los fines de quienes inicialmente los obtuvieron y manipularon (Sabino, 1992).

Para el alcance de los objetivos específicos se trabajarán 4 fases como se describe en la tabla 1. (ver Tabla 1)

### **5.2 Unidad de análisis**

La unidad de análisis según Earl Babbie (1999) se define como: “el qué y quienes del estudio. En las investigaciones de las ciencias sociales, las unidades de análisis son los individuos, grupos focales, objetos unidades geográficas y/o parámetros sociales” (p. 459). El autor señala que estas unidades se pueden categorizar en dos aspectos como unidades de observación y unidad de análisis. En este sentido, en esta investigación se trabajó con las dos categorías: La unidad de

análisis se relaciona con la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia sede central, específicamente la básica primaria de la institución. Mientras que la unidad de observación hace referencia a las maestras afronariñenses, esta población guarda características particulares que las identifica en un contexto sociocultural tales como, ser maestra, ser afro, ser mujer, esto se asocia a un escenario intercultural.

Para conocer las narrativas se observó a las maestras afronariñenses de básica primaria de la institución educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede central del municipio de Tumaco. Se seleccionó una maestra de cada grado de primaria con el fin de conocer sus narrativas, experiencias vividas y prácticas educativas que fortalecen la identidad cultural a partir de la representación del PRETAN.

### 5.3 Instrumentos de recolección de la información

En la tabla que se presenta a continuación (ver Tabla 1), se describen las fases en que se desarrolló la investigación y los instrumentos de recolección de la información utilizados.

**Tabla 1.**

*Fases e instrumentos de investigación*

| Fase                | Objetivo                                                                                                                                                                     | Instrumento                        | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Actor principal                                                                                                          |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Primera fase</b> | Caracterizar el grupo de cinco maestras afronariñenses del nivel de básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, en sus contextos socio-culturales. | Encuesta                           | Encuesta de caracterización de maestras afronariñenses: A través de este instrumento se diseñaron unas preguntas que permitieron recolectar los datos necesarios para conocer aspectos sociales, familiares, educativos, culturales de las maestras. A partir de esta información se obtuvo datos primarios claves para conocer la dinámica educativa y formativa de las maestras. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Maestras afronariñenses</li> </ul>                                                |
|                     | Identificar la representación del PRETAN en las prácticas pedagógicas de las maestras afronariñenses en el nivel de                                                          | Análisis documental<br>Observación | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis documental: Este proceso de indagación se realizó a partir de la revisión de documentos como el PEI y el PRETAN y material académico con el que cuentan las maestras para</li> </ul>                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>PEI Institución educativa.</li> <li>PRETAN</li> <li>Material académico</li> </ul> |

---

|                                                                                                                                                                                                             |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia.                                                                                                                             |                             | su planeación de clases. Esta información permitió conocer el proceso de su práctica educativa y su relación con el PRETAN en el fortalecimiento de la identidad cultural.                                                                                                                                                                                                                                                |                         |
|                                                                                                                                                                                                             |                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación: Este instrumento permitió conocer de forma directa las prácticas educativas de las maestras, de esta manera se pudo identificar la representación del PRETAN para el fortalecimiento de la identidad cultural.</li> </ul>                                                                                                                                           |                         |
| Sistematizar los relatos de experiencia de las maestras afronariñenses en sus prácticas educativas del nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia.             | Entrevista semiestructurada | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista: A partir de un proceso directo de comunicación, las maestras respondieron preguntas en función al objetivo señalado que permitió identificar cómo el PRETAN se transmite a partir de sus prácticas educativas. Se diseñó un formato flexible con el que se recopiló la información necesaria para el proceso investigativo y el cumplimiento del objetivo</li> </ul> | Maestras afronariñenses |
| Analizar el fortalecimiento de la identidad cultural en las prácticas educativas de las maestras afronariñense del nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia. | Narrativas de experiencia   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatos: A partir de este instrumento las maestras narraron su experiencia en la práctica educativa que realizan para el fortalecimiento la identidad cultural.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       | Maestras afronariñenses |

---

## **6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

### **6.1 Contexto de la institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia**

El Barrio Ciudadela Tumaco, área continental y suburbana, dista 4 kilómetros del centro del centro del municipio de San Andrés de Tumaco (PEI, I. E. Ciudadela Mixta Colombia, 2022), ubicado al sur-occidente, al costado izquierdo de la vía que de Tumaco conduce a la capital de Nariño, San Juan de Pasto, fue construido con el apoyo de gobiernos extranjeros en solidaridad al desastre natural -maremoto- ocurrido en diciembre de 1979. Muchas familias perdieron sus viviendas con el movimiento telúrico, quienes contribuyeron con mano de obra para levantar las viviendas en madera en la actual Ciudadela.

Ante la falta de un centro educativo en el sector, un grupo de madres de familia solicitan a la profesora Luz Virginia Castillo dicte clases a un grupo pequeño de niños y niñas, ella en su propia casa inicia la labor docente. Luego con el apoyo de padres de familia se adecua un local en el casino del Instituto de Crédito Territorial, entidad encargada de construir el Proyecto de Vivienda Ciudadela Tumaco. La profesora laboró por espacio de tres meses, quien se sostenía con los aportes de padres de familia (PEI, I.E. Ciudadela Mixta Colombia, 2022).

En el mes de enero de 1991, los señores Ernesto Kaiser Mendoza, Alcalde de Tumaco y el profesor René Ruiz Castro, Secretario de Educación, nombraron a la profesora Sixta Garzón, incumpliendo el compromiso pactado de nombrar a la profesora Luz Virginia Castillo, quien laboró dos meses más y luego se retiró. La Escuela se reubicó en el almacén del Instituto de Crédito Territorial y contaba además con los servicios de las profesoras municipales Gladis Espinosa y Marta Díaz.

La Junta de Acción Comunal del Barrio Ciudadela, presidida por el doctor Nazin Ziadé Benítez, construyó el primer salón en el sitio donde hoy funciona el Colegio Ciudadela Mixta. Posteriormente se construyen dos aulas más. Con las tres aulas funcionaron el nivel preescolar y los grados primero y segundo de primaria. Las organizaciones no gubernamentales Plan Internacional y Global Humanitaria, han apoyado la gestión de la comunidad educativa. Hacia 1983 progresivamente fue aumentando el número de grados y de esta forma, con la gestión de su primera directora (Profesora Ruby Restrepo), se fue ampliando la planta física construida en madera (PEI, I.E. Ciudadela Mixta Colombia, 2022).

## 6.2 Las maestras y su contexto, social, territorial, educativo y familiar

Con base al Proyecto Educativo Institucional para el área de primaria en la sede Ciudadela se cuenta con un total de 18 docentes, de este total 16 corresponden a maestras afronariñenses que acompañan en la básica primaria, orientando todas las materias en los grados asignados. En la figura 1 se puede identificar la asignación horaria y de cursos para cada una de las maestras.

**Tabla 2.**

*Asignación académica docentes primaria Ciudadela Mixta Colombia sede Central o Ciudadela*

| No.                                | DOCENTE                  | ASIGNACIÓN | AREA         | TOTAL HORAS | COORDINA GRADO |
|------------------------------------|--------------------------|------------|--------------|-------------|----------------|
| <b>PRIMARIA</b>                    |                          |            |              |             |                |
| <b>SEDE CIUDELA JORNADA MAÑANA</b> |                          |            |              |             |                |
| 1                                  | ODIRMA ALBAN             | 0° 1       | TODAS (DIMEN | 20          | 0° 1           |
| 2                                  | SUSANA ESTUPIÑAN         | 0° 2       | TODAS (DIMEN | 20          | 0° 2           |
| 3                                  | YUBIS SOLIS              | 0° 3       | TODAS (DIMEN | 20          | 0° 3           |
| 4                                  | CONSUELO CARRILLO        | 1° 3       | TODAS        | 25          | 1° 3           |
| 5                                  | ANGELA SANCHEZ           | 1° 2       | TODAS        | 25          | 1° 2           |
| 6                                  | GLORIA SEVILLANO         | 1° 1       | TODAS        | 25          | 1° 1           |
| 7                                  | MIRIAM GOMEZ             | 2° 1       | TODAS        | 25          | 2° 1           |
| 8                                  | CLARA QUIÑONES           | 5° 1       | TODAS        | 25          | 5° 1           |
| 9                                  | NANCY SEVILLANO          | 2° 3       | TODAS        | 25          | 2° 3           |
| 10                                 | CLAUDIA SEVILLANO        | 3° 1       | TODAS        | 25          | 3° 1           |
| 11                                 | MERCEDES CABEZAS         | 3° 2       | TODAS        | 25          | 3° 2           |
| 12                                 | NILSAN SEVILLANO         | 3° 3       | TODAS        | 25          | 3° 3           |
| 13                                 | NILA DEL CARMEN QUIÑONES | 4° 1       | TODAS        | 25          | 4° 1           |
| 14                                 | DOMINGA YEPEZ            | 4° 2       | TODAS        | 25          | 4° 2           |
| 15                                 | WALTER CABEZAS           | 4° 3       | TODAS        | 25          | 4° 3           |
| 16                                 | GLADIS ANGULO            | 2° 3       | TODAS        | 25          | 2° 3           |
| 17                                 | CIELO ANGULO             | 5° 1       | TODAS        | 25          | 5° 2           |
| 18                                 | YADIS DAJOME             | 5° 3       | TODAS        | 25          | 5° 3           |

Fuente. Tomado del Proyecto Educativo Institucional Ciudadela Mixta Colombia.

Teniendo en cuenta la unidad de observación del proyecto se trabajó una maestra afronariñense por cada uno de los grados de la básica primaria de la institución educativa Ciudadela Mixta Colombia sede central. En la caracterización que se desarrolló, se indagó en aspectos, familiares, organizativos y educativos, que permitió conocer en detalle la realidad sociocultural a través de sus vivencias, historias y realidades.

En la siguiente tabla, se organiza la información de las maestras y el grado en que desempeñan su labor en la básica primaria. Es importante resaltar que debido a la protección de

datos no se muestran los nombres de las maestras, para ello se utilizará el concepto de maestra de grado y el nivel de primaria que orienta, en este sentido se organizan la información que se obtuvo con el instrumento aplicado.

**Tabla 3.**

*Maestras de primaria y grado que orienta*

| <b>Grado que orienta</b> |
|--------------------------|
| Maestra de aula grado 1° |
| Maestra de aula grado 2° |
| Maestra de aula grado 3° |
| Maestra de aula grado 4° |
| Maestra de aula grado 5° |

Fuente: Esta investigación

Referente al lugar de nacimiento, las maestras nacieron en la costa del pacífico colombiano que corresponde al municipio de Tumaco. En este sentido, se deduce que todas las maestras cuentan con la herencia africana y la relacionan con el contexto territorial de Tumaco, esto les permite tener el conocimiento de su territorio, sus fortalezas y debilidades y un sentido de pertenencia que hace que quieran su región y propendan porque a través de la educación y su rol de maestras siembren semillas de paz, convivencia e identidad de su cultura en los niños que orientan.

**Tabla 4.**

*Lugar de nacimiento de las maestras*

| <b>Maestras de básica primaria</b> | <b>Lugar de nacimiento</b> |
|------------------------------------|----------------------------|
| <b>Maestra de aula grado 1</b>     | Tumaco - Nariño            |
| <b>Maestra de aula grado 2</b>     | Tumaco - Nariño            |
| <b>Maestra de aula grado 3</b>     | Tumaco - Nariño            |
| <b>Maestra de aula grado 4</b>     | Tumaco - Nariño            |
| <b>Maestra de aula grado 5</b>     | Tumaco - Nariño            |

Fuente: Esta investigación

En el proceso de caracterización, se indagó en la edad de las maestras, este dato nos permite situarnos en una relación espacio temporal de sus vivencias y relaciones históricas con el territorio y los procesos educativos que recibieron y posteriormente las bases de su formación como

maestras y su conocimiento de la educación, la etnoeducación y el pensamiento propio. Las maestras expresan su conocimiento de hechos históricos como lo fue la promulgación de la constitución Política de Colombia que reconocer la diversidad étnica y el acceso a los derechos sociales de las comunidades étnicas. Igualmente refieren la trascendencia de la Ley 70 de 1993 refirieron que el momento de su estructuración y promulgación, sus padres y abuelos manifestaban de la importancia de dicha Ley, en palabras textuales “*Ahora si nos reconocen a los negros*”

**Tabla 5**

*Años de edad de las maestras*

| N. Maestras | Edad (Años) |
|-------------|-------------|
| 2           | 63          |
| 1           | 60          |
| 1           | 47          |
| 1           | 42          |

Fuente: Esta investigación

Con base en lo anterior, dos de las maestras superan los sesenta años, mientras que las otras tres están por encima de los 40 años. Las maestras que superan los 60 años expresan que están próximas a dejar su labor académica en la Institución porque pueden solicitar su derecho a pensionarse, dejarán muchos recuerdos, historias, pero con la satisfacción que muchos de los estudiantes que han acompañado hoy los reconocen como ciudadanos que le aportan a la comunidad y sienten orgullo de haber hecho parte de su formación académica.

Uno de los aspectos importantes en la caracterización, es conocer los años de experiencia que tienen las maestras en su ejercicio pedagógico que nos sitúa en un contexto histórico, social, cultural y territorial.

La maestra que orienta el grado segundo en la institución es la que más años de experiencia docente tiene, junto con las maestras de grados primero y cuarto, tienen una gran influencia de un modelo conductista con sus estudiantes, esto se refleja en la acción reacción, premio castigo que ofrecen a sus estudiantes en situaciones académicas. Por su parte las maestras de grados tercero y quinto tienen una influencia de un modelo constructivista en el que focalizan el aprendizaje con recursos de su contexto, los cuentos, juegos se convierten en elementos importantes en su ejercicio pedagógico.

Los años de experiencia se asocian a las vivencias e historias de vida de las maestras, según Paul Russel y Elder (2005), si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien, en este sentido, saber cómo valorarse en sí mismo y aprovechar el devenir del mundo, ya que, este mundo está lleno de experiencias que a la larga pueden convertirse en aprendizajes utilizables durante diferentes circunstancias. (Fontanilla, 2021).

Para Maturana (2001), es necesario estudiar a profundidad la experiencia del maestro en las escuelas considerando los factores sociodemográficos del centro educativo, de las asignaturas con sus diferentes contenidos de aprendizaje, de las relaciones interpersonales, del género, de la biografía y relación con sus estudiantes y de las metodologías educativas, entre muchas otras que puedan ser consideradas por los investigadores del campo educativo, ya que no es posible desconocer la influencia del contexto sociocultural en el proceso emocional.

En la experiencia que comentan las maestras sobre su quehacer en ámbito educativo, mencionan que esta se ha desarrollado en diferentes instituciones del municipio de Tumaco, tanto de zona urbana como rural. En la *tabla 6* se muestra la relación de nombres de las instituciones. Una de las maestras tuvo la oportunidad de acompañar el proceso educativo en el municipio del Charco.

**Tabla 6.**

*Instituciones educativas donde han laborado las maestras*

| <b>Maestras</b>                | <b>Instituciones educativas donde han laborado</b>                                               |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Maestra de aula grado 1</b> | Misional Santa Teresita - Max Seidel - Ciudadela Mixta Colombia                                  |
| <b>Maestra de aula grado 2</b> | Nuestra señora del Carmen - Charco - Nariño - Misional Santa Teresita - Ciudadela Mixta Colombia |
| <b>Maestra de aula grado 3</b> | Institución educativa Fátima - San Luis Robles - Ciudadela Mixta                                 |
| <b>Maestra de aula grado 4</b> | San Luis Robles – Ciudadela Mixta                                                                |
| <b>Maestra de aula grado 5</b> | I E Santa Teresita - Ciudadela Mixta Colombia                                                    |

Fuente: Esta investigación

En cuanto a la formación académica que las maestras recibieron para poder ejercer su ejercicio docente, el proceso de caracterización arrojó la siguiente información, una de las maestras caracterizadas expresa que su formación académica se desarrolló en una Escuela Normal. Una de las maestras Normalistas corresponde a quien acompaña a los estudiantes de segundo grado. La maestra informó en la caracterización

que su familia debió trasladarse al Departamento del Cauca, exactamente al municipio de Guapi, en donde debió continuar su proceso escolar y termino sus estudios en la Normal de Guapi.

La maestra expresa que su ejercicio docente inició en el Municipio del Charco en el departamento de Nariño, es importante aclarar que la maestra no desarrolló un proceso formativo profesional en ninguna institución de educación superior, con su título de normalista ha ejercido la profesión de maestra que le permitió alcanzar un nombramiento y continuar con estudios de especializaciones.

Las otras cuatro maestras caracterizadas informaron que sus estudios profesionales fueron abordados en institución de educación superior. Dos de ellas se formaron en La Universidad Mariana con sede en la Ciudad de San Juan de Pasto, una de las maestras egresó de la Universidad Javeriana. El proceso formativo en esta institución fue realizado a distancia. Finalmente, la última maestra caracterizada egresó de la Universidad del Atlántico. Los programas académicos en que se formaron profesionalmente se relacionan en la siguiente tabla.

**Tabla 7.**

*Programas académicos profesionales de egreso de las maestras*

| <b>Institución Educativa superior</b> | <b>Programa académico</b>                                                    |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Universidad Mariana</b>            | Licenciada en educación Básica con énfasis en Ciencias y Educación Ambiental |
|                                       | Licenciada en educación Básica con énfasis en Ciencias y Educación Ambiental |
| <b>Normalista Superior</b>            | Normalista Superior                                                          |
| <b>Javeriana</b>                      | Licenciada en Educación Básica con Énfasis Ciencias Naturales                |
| <b>Universidad del Atlántico</b>      | Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Biología               |

Fuente: Esta investigación

El proceso de formación ha sido constante, permanente y muy relacionado con el quehacer laboral, todas las maestras han alcanzado un título de especialista. A continuación, se relacionan los programas en los que han desarrollado nivel de posgrado:

**Tabla 8.***Ultimo Nivel académico desarrollado y aprobado*

| Último nivel de estudios posgraduales | Numero de posgrados | Programa académico                                                                  |
|---------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Especialización                       | 1                   | Ética y Pedagogía                                                                   |
| Especialización                       | 1                   | Lúdica Educativa                                                                    |
| Especialización                       | 2                   | Orientación educativa y desarrollo humano -<br>Recreación de la pedagogía ecológica |
| Especialización                       | 1                   | Acompañamiento psicosocial y desarrollo humano                                      |
| Especialización                       | 1                   | Pedagogía ecológica y recreativa                                                    |

Fuente: Esta investigación

Las maestras cuentan con una estabilidad laboral desde su nombramiento en propiedad efectuada por la Secretaría de Educación Municipal de Tumaco, entidad certificada en el departamento de Nariño. Con base en la información consultada, todas las maestras se encuentran vinculadas al sector público. Las instituciones educativas en las que han desarrollado su quehacer profesional corresponden a las siguientes instituciones en el municipio de Tumaco: Institución educativa Fátima - Institución educativa San Luis Robles, Institución Educativa Nuestra señora de Fátima, Institución Educativa Misional Santa Teresita, Institución Educativa Max Seidel y la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia.

En la caracterización se consultó sobre el número de horas que las maestras dedican a su ejercicio laboral. En este sentido que cuatro maestras que corresponden al 80% de la unidad de observación dedica entre 4 y 12 horas sus actividades; Una de las maestras que representa el 20% de la unidad de observación contesto que dedica a sus actividades entre 4 y 8 horas. Entre estas horas las maestras destacan que dedican su tiempo a la planeación de sus clases, consecución de recursos y material didáctico, atención a reuniones, capacitaciones y evaluación de sus estudiantes.

### **6.3 La familia como motor de enseñanza**

La familia juega un papel determinante en la educación de sus miembros. Es considerada como la principal institución educadora y también el lugar por excelencia para educar la sociabilidad de los individuos, ya que es el primer entorno en donde los miembros de ésta se van

desarrollando a diferentes niveles: social, afectivo, físico e intelectual. Por ello, dada su gran importancia, el contexto de la influencia familiar en relación con el proyecto de vida.

En esta investigación se conocieron aspectos familiares de las maestras, tales como su estado civil, al que refieren que han conformado un núcleo familiar como madres, en este sentido, cuatro de las maestras refieren ser casadas y cuentan con un núcleo familiar amoroso, solidario, y que su permanencia laboral, esto les ha permitido contar una estabilidad emocional que lo reflejan en sus familias.

En la conformación del núcleo familiar, dos de las maestras informan que tienen cuatro (4) hijos, de los cuales ya han terminado estudios y ejercen diferentes profesiones. Una de las maestras informó que tienen 3 hijos, igualmente refiero que ya son profesionales. Las otras dos maestras restantes, una tiene un hijo que aún es menor de edad y una refiere que no cuenta con hijos.

En la indagación al tipo de familia con la que vive, el 60% de las maestras se relaciona con un tipo de familia nuclear, esto quiere decir que es aquella que está conformada por la madre, el padre y los hijos e hijas y nietos. El 40 % está conformada por una familia extensa, esto quiere decir que su núcleo familiar es constituido por la madre, el padre, las hijas y /o hijos, nietos y otro familiar (abuelos, tíos, primos).

En la caracterización, se consultó sobre sus ocupaciones y cuanto dedica estas actividades. El 40% de las maestras dedican su tiempo libre a desarrollar actividades de lectura; se interesan por la constante revisión de material pedagógico, educativo, noticias de interés cultural. El 40% se dedica a actividades familiares y el 20% al cuidado de su hogar. Además, se evidencian los datos sobre tiempo libre: El 80% dedica más de tres horas a estas actividades, mientras que el 20% entre una y tres horas.

Finalmente se consultó si las maestras pertenecen a organizaciones sociales o comunitarias, para lo cual expresan que tienen conocimiento de ello pero que por sus diferentes ocupaciones no tendrían el tiempo necesario para ello. Afirman, que son los jóvenes y/o niños que ellos orientan, los llamados a vincularse a estos espacios organizativos. Las maestras reportaron que no pertenecen a ningún Consejo Comunitario, todas se reconocen pertenecientes al pueblo afro. Esta caracterización, permite evidenciar las marcas de los procesos coloniales que han construido la identidad de la mujer afronariñense. Se observa que los conceptos de género y sexualidad, terminan siendo constitutivos en la cotidianidad de las maestras, y configuran su rol en el escenario social y comunitario. Curiel (2014), justamente, menciona la necesidad de reconocer estos

procesos históricos, definidos en la construcción de identidades del colonizado, con el fin de comprender y transformar dichas relaciones que permitan avanzar hacia la liberación y la deconstrucción de esas identidades, esto implica ir más allá de la relación dicotómica hombre-mujer, que ha construido el concepto de familia que perpetua las relaciones de dominación que sobre la mujer se han ejercido, que incluyen el contrato matrimonial, la acción social y la subordinación laboral de la mujer afronariñense, en este caso.

#### **6.4 Las prácticas educativas y su relación con el PRETAN**

Realizar observaciones directas a las maestras afronariñenses caracterizadas en esta investigación, permitió la generación de varias reflexiones con respecto al desarrollo de sus prácticas educativas. Así entonces, el siguiente informe se centrará en la descripción del proceso observado, considerando el paso a paso que las maestras siguen, de manera independiente, en sus salones de clase. Al respecto, las clases observadas se focalizaron en salones de clase amplios, cuentan con un tablero, un espacio con materiales y así mismo, diferentes productos realizados por los estudiantes, tales como afiches y manualidades, y finalmente, escritorios, sillas y un pequeño reproductor de sonido. Además, una gran ventana que permitía la visualización a un espacio deportivo. Visualmente, las paredes se encontraban adornadas con dibujos e infografías, estos, en su mayoría realizados por las maestras, contenían saludos, normas de convivencia escolar y algunas reglas gramaticales con respecto al uso de las tildes. Las clases observadas, contaban con un aproximado de 30 niños y niñas, en edades entre 8 a 9 años. Su comportamiento era muy activo, bastante alegres pero receptivos al llamado de las maestras.

Se inicia la descripción detallada del proceso que se llevó a cabo durante las clases. En una de las clases observadas, a cargo de una las maestras afronariñenses, oriunda de Tumaco, el proceso inició con la organización de los estudiantes. Se repitieron indicaciones de comportamiento, en este sentido: “Siéntate en tu lugar” – “Saquen el cuaderno de matemáticas” – “¿Listos?” – “Hagamos silencio por favor”. En el momento en que todos los estudiantes se encontraban en posición, la maestra realizó un canto tradicional acompañada de los niños y niñas, quienes eufóricamente, dieron los buenos días, y dramatizaron una danza del “Dolor de la rabadilla”, la cual, se usó como recurso de inicio de la lección y evidentemente para animar el ambiente.

Posteriormente, se indicaron las instrucciones de los ejercicios de matemáticas a realizarse. En este sentido, individualmente, cada estudiante copia en su cuaderno las operaciones matemáticas que se están escribiendo en el tablero. La indicación fue clara, debían realizar las operaciones matemáticas, las cuales eran sumas utilizando un ábaco dibujado, como repaso de la lección y explicación que ya se había realizado.

Los estudiantes inician el desarrollo de la actividad: algunos se levantan de sus puestos en búsqueda de materiales, lápices y colores. Vuelven a sus lugares tras el llamado de la maestra y continúan. Durante este tiempo, la maestra se encuentra en su escritorio revisando y calificando las tareas de los niños y niñas. Sin embargo, cuando un estudiante se acerca a su escritorio, ella muy cordialmente realiza la explicación o realimentación respectiva.

La sesión continua de ese modo, los estudiantes cada vez optan por cambiarse de puestos, comparan actividades, cambian de temas y hablan de los juegos del recreo que previamente habían tenido.

Al finalizar, se indica que los ejercicios deben estar desarrollados para el siguiente día. Se re instruye frente al cómo desarrollar cada ejercicio, utilizando preguntas generadoras de duda, por ejemplo: “¿Seguro que así se suma?”, “pero ¿qué pasa si cambio este numerito acá?”. Esto, sin duda llama la atención del alumnado, quien atiende las explicaciones.

En la segunda clase observada, se aprecia un salón de clases con las mismas condiciones que el mencionado anteriormente, bastante amplio, con varios estantes donde se almacenaban productos realizados por los estudiantes. Agradable visualmente, a pesar de que el color predominante era el azul oscuro, varias hojas rellenaban las paredes, con diferentes dibujos realizados por los niños y niñas. Se destaca en este salón de clases, un espacio donde se ubicaban fechas importantes, por ejemplo, el día del idioma, el día de los niños, y fechas de finalización del año académico. Este salón de clases era liderado por una maestra afronariñense quien llevaba un gran recorrido como docente al haber iniciado su experiencia laboral desde cuando aún se encontraba realizando estudios de pregrado.

La sesión inicia con el llamado a los estudiantes para realizar una canción de apertura. Muy contentos se integran y cantan su canción como inicio de clase. Posteriormente, se presenta la organización de los estudiantes en grupos de dos integrantes. Cada pareja, recibió material para el desarrollo de la actividad, la cual consistió en la escala de unidades en la decena. La maestra cuenta un número de unidades en la escala y pregunta al grupo: “¿Cuántas unidades faltan para llegar a

la decena?” Finalizada la explicación, la cual se focalizó en el uso de ejemplos para el desarrollo de ejercicios matemáticos, cada grupo debía continuar desarrollando la actividad. Durante ese tiempo, la maestra pasó por cada equipo, reforzando la explicación y corrigiendo cuando fuese necesario.

Se evidencia entre las estrategias usadas por la maestra, el trabajo colaborativo como uno de los procesos más usado durante la clase, ya que este les permite realizar explicaciones en grupos mucho más pequeños, interactuando directamente con cada uno de los estudiantes. Adicionalmente, se utiliza una cartelera con más ejemplos explicativos, adicionales a los que se van construyendo en el tablero. Así mismo, hubo un grupo de estudiantes que presentó algunas dificultades mayores para desarrollar los ejercicios. Ellos fueron ubicados en un mismo grupo, el cual fue acompañado por la docente por un tiempo extra.

Finalmente, se termina la clase con la tradicional tarea para la casa, los estudiantes nuevamente dejan sus puestos y caminan alrededor del salón de clases. Adicionalmente, se observó una clase enfocada en las figuras geométricas; se evidenció un salón de clase bastante colorido, los niños y niñas eran aún más pequeños, sus edades rondaban los 6 años, corresponden al grado segundo, y además de estar en su clase normal, podían consumir alimentos siempre y cuando evitaran derramarlos sobre el escritorio. Durante esta sesión, la maestra indicaba que justamente esa clase sería para planeación y búsqueda de material de apoyo para sus estudiantes. En este sentido, los niños y niñas coloreaban dibujos desarrollados por ellos mismos mientras la maestra se dedicó a buscar los recursos.

Entre los dibujos más sobresalientes, se encontró un gran gusto por los animales, y adicionalmente, algunos habían dibujado su entorno, predominando la playa. Ellos eran libres de elegir su dibujo. La condición o regla al iniciar fue: “No pueden salir del salón de clases” y “deben hacer silencio”. El comportamiento de los estudiantes fue asombroso, pues durante el tiempo que duró la sesión, acataron las normas. Los únicos movimientos que tuvieron fueron el intercambio de sus dibujos, elección del “más bonito”, y finalmente, préstamo de materiales cuando fue requerido.

Algo que destacó en esta clase, fue un pequeño impase con respecto al comportamiento de los niños y niñas. En un momento de distracción, los niños subieron su tono de voz y generaron algo de indisciplina. La maestra, un poco enojada les preguntó: “No les da vergüenza con los profesores?, hagan silencio, indicó”. Pero la respuesta fue muy poco convencional, uno de los

niños respondió: “no, a mí no me da vergüenza”. Fue un momento que causó risa, se vivió un momento inesperado, que terminó con una respuesta poco convencional: “¿Cómo qué no?, a la salida nos arreglamos, ya verán...”. Este momento se relaciona con la autoridad que la maestra demuestra con sus estudiantes, basándola en el conductismo, donde se espera que el estudiante sea pasivo y receptivo frente a las opiniones del maestro.

A partir de las observaciones, se destaca que existe un proceso bastante convencional, o tradicional, en los procesos didácticos desarrollados por las maestras. Inicialmente, predomina la organización por filas, los llamados de atención en búsqueda de que los niños y niñas se sienten, y la tradicional “saquen el cuaderno de matemáticas”. Evidentemente se aprecia mucho esfuerzo realizado por las maestras, pues a pesar de las condiciones, la falta de materiales, los problemas sociales que causan inasistencia y los procesos internos que cada estudiante vive, ellas están muy prestas a educar y enseñar.

El trabajo en equipos es un proceso que las maestras siguen constantemente con la finalidad de acercarse más a sus niños y niñas, ya que les permite hablar con todos de manera confiable sin que ellos sientan presión o vergüenza de hablar en frente de sus compañeros. Sin embargo, esta finalidad invalida, como tal, el propósito de trabajar en equipo, pues no se aprecia trabajo colaborativo, el equipo no se ayuda, no se trabaja por un propósito común como grupo, sino que trabajan de manera individual, pero sentados en el mismo espacio.

Procesos como el uso del tablero, la repetición y la validación de respuestas a través de preguntas cerradas, predominan en la enseñanza observada. Esta transferencia de conocimiento se relaciona con prácticas tradicionales, vinculadas fuertemente al conductismo, en las que el docente tiene el mando en clase, transfiere conocimiento, pero es mínima la apropiación a través de procesos que involucren la parte contextual y crítica de los estudiantes. Al respecto, se consideran los aportes realizados por Julián de Zubiría, quien permite argumentar lo anteriormente contemplado.

Zubiría (2006) reconoce los modelos pedagógicos, los cuales, otorgan los lineamientos básicos sobre la organización de los fines educativos y contenidos, precisando en la relación estudiante-saber-docente, quienes a su vez son determinantes de la evaluación. Los modelos se clasifican en tres componentes: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante. Cada componente contiene elementos de análisis que se relacionan con las intenciones, contenidos y su

secuencia, estrategias metodológicas y evaluación; lo cual, corresponde con lo denominado plan de aula.

Al desarrollar una lectura de los componentes, es el heteroestructurante el que se vincula con lo observado en las prácticas de las maestras afronariñenses, pues este modelo está fuertemente ligado al conductismo dentro del marco de la pedagogía tradicional, ya que se describe como un modelo en el cual el papel del maestro se enfoca en la transmisión de conocimientos y el estudiante es un receptor de contenidos. Ciertamente, y por los conceptos ligados a la etnoeducación y su fortalecimiento de la identidad cultural, se podría afirmar que esta forma de comprender las relaciones pedagógicas, no se debería relacionar con las practicas que las maestras afronariñenses desarrollan en sus comunidades.

La razón es que, en sus experiencias, y tomando como base lo expuesto en el PRETAN, lo que se busca es un proceso contrario, el cual, asegura libertades en su práctica educativa en la que, incluso, no se considere al estudiante pasivo, sino que, por el contrario, se vele por potenciar una libertad de cátedra y expresión, donde lo primordial es el reconocimiento y aceptación de los saberes y costumbres de una comunidad.

Considerando la actividad de inicio que realizaron algunas de las maestras, que justamente coincidieron en la parte de la canción, es un proceso muy válido que evidentemente llamó la atención de los estudiantes. Se apreció la calidez del grupo, pues la actividad fue de participación voluntaria, todos los niños y niñas mostraron emoción por entonar el canto y así mismo realizar expresión corporal para acompañar la canción. Este proceso, si bien dio el inicio de clase, pudo haberse vinculado con la temática a desarrollarse, pues en un ejercicio docente, se espera que los estudiantes contextualicen las temáticas a estudiar con su entorno real.

En este sentido, contrastando esta práctica, con las que se relacionan en el documento base de esta investigación, el PRETAN, que si bien, no determina una línea fija de planeación y consecución de una clase, relaciona modelos ligados a las pedagogías decoloniales, evidentemente se aprecian procesos de educación intercultural. En tal caso, en el PRETAN, se aprecian tendencias pedagógicas, que si bien no están explícitas en el documento, es posible inferir su cercanía a la pedagogía de la liberación (Freire, 2005), la pedagogía comunitaria y de la insumisión (García, 2015), y, aunque se defiende la posibilidad de construcción de la educación propia, los principios de ésta, tienen relación con la educación intercultural (Walsh, 2005), que permite abrir el camino hacia esa educación propia. Por lo tanto, las maestras y los estudiantes entonan canciones propias

de su entorno, que han venido pasando por las generaciones, para poder conservar la identidad cultural en las nuevas generaciones. No obstante, la intención que marcó el desarrollo de las canciones durante la clase fue la necesidad de organizar el grupo de niños y niñas para lograr finalmente arrancar con su clase.

Es necesario mencionar que todos estos procesos educativos se desarrollan bajo contantes presiones externas. Por ejemplo, justamente en los días de visita a la institución, se presentaron amenazas en la comunidad, lo cual impidió la asistencia normal a clases por algunos de los estudiantes. Ese miedo constante se presenta como un gran obstáculo en la vida de la comunidad, limitando sus actividades diarias por proteger su bienestar. A pesar de estos impases, la comunidad educativa continua en el proceso de la educación, considerándolo como vía sana de progreso en la sociedad.

Ahora bien, es importante mencionar que la educación intercultural basada en las pedagogías decoloniales se apoya mucho más de la cultura y de procesos en comunidad. En este sentido, se indica que uno de los factores a prevalecer a través del PRETAN es la educación propia, entendido como un proceso que busca la apropiación de pedagógicas propias de los afronariñenses para construir futuro sobre bases culturales. Estos procesos, se deben apoyar por diferentes participantes, entre ellos, los mayores – sabedores, docentes de la región y estudiantes que, como equipo, busquen la liberación de su etnia. Sin embargo, la ayuda de los sabedores – mayores no está presente actualmente en las practicas educativas de las maestras. Si bien, se indica que el pensamiento propio Afro es “una amalgama de acciones libertarias con la construcción de un modelo social basado en el poder de la palabra, la autoridad de los mayores y el respeto por la naturaleza” (PRETAN, 2011, p. 13), estos, no están siendo parte del proceso educativo actual, pues no se mencionaron ni se evidenciaron a través de las observaciones.

Adicionalmente, si bien las maestras durante las entrevistas mencionaron algunos de los ejes de aprendizaje del PRETAN, no son promulgados durante las clases. En este orden de ideas, hicieron falta procesos que involucren la espiritualidad y los valores propios de la región, e incluso, prácticas educativas que adopten su diversidad cultural; tanto que, en las clases de matemáticas, pudieron involucrar elementos propios de la región, que permitieran un mejor proceso de aprendizaje y por ende de territorialidad. Esto permite recalcar que existen medios de resignificación de la cultura a través de procesos vinculados a la educación, pero que no prevalecen en las prácticas actuales.

Al respecto, si consideramos los estudios integrados por Lozano (2017), donde afirma que la enseñanza se promueve a través del juego, se evidenció la falta de dinámicas alternas que motiven a los estudiantes a aprender, por el contrario, predominaron las normas de comportamiento orientadas al “estarse quieto” mientras recibe la explicación. Así entonces, la producción y uso de materiales etnoeducativos no es un propósito en clase, aunque se requiera sensibilizar a los estudiantes en mantener su cultura, como fue mencionado en sus entrevistas.

Las prácticas educativas de las maestras afronariñenses no se vinculan en gran parte con el concepto de territorio de la comunidad afronariñense, si bien se propone conservar el territorio como ese espacio de formación, donde no únicamente un salón de clases es el espacio donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se usen espacios alternos como el fogón, el bosque o incluso el mercado, se evidencia que todo se concentra en el aula de clases. Evidentemente no está de más mencionar que debido a los grandes problemas de inseguridad, se opta por estar en espacios que no afecten la integralidad de la comunidad educativa.

Así entonces, se evidencia la necesidad de apropiar sus saberes ancestrales y vincularlos con los procesos académicos que están, de algún modo, obligados a desarrollar, para dar cumplimiento a las normativas que refiere el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, con el propósito de conservar la cultura, es necesario que las prácticas educativas contengan procesos mucho más centrados en la reconstrucción de la memoria y el fomento de la identidad cultural. Todo esto, con el fin de resistir frente a los procesos históricos, muchas veces injustos, que han tenido que vivir las comunidades afrodescendientes.

Los nuevos discursos educativos se hacen necesarios dentro de la comunidad educativa, que velen por la construcción de saberes que permitan la reflexión y la posibilidad del cambio en las prácticas, consideradas como uno de los caminos que buscan la preservación de la identidad cultural.

Finalmente, las prácticas de las maestras, en cierto punto, buscan entregar educación de calidad para los niños que están formando, sin embargo, van en contra de lo que mencionan en las entrevistas individuales, donde predominan comentarios de preservación de la cultura afro. Varias de ellas mencionaron la incorporación de instrumentos propios de la región en sus clases, e incluso, de vocabulario propio de sus ancestros, los cuales, no predominaron sobre la realidad en sus prácticas educativas. La educación de este tipo, conducida a partir de prácticas conductistas y tradicionales, ha sido por un largo tiempo ese camino que eligen los maestros para desarrollar sus

prácticas, no obstante, el considerar el cambio muy pocas veces es aceptado, pues involucra capacitaciones e incorporación de teorías alternas. Así como menciona García (2010),

En la construcción de una educación decolonial en el Pacífico, lo que ha venido ocurriendo es una especie de heurística de las relaciones sociales y culturales en la sociedad afro. Una forma de búsqueda de lo propio, de redescubrimiento de sí mismo. Si bien no existen escritos antiguos, la heurística está referida a la búsqueda del esencialismo Afropacífico en la tradición oral y en una resocialización analítica y cualitativa de la memoria ancestral que es capaz de dar testimonio de libertad y vida autónoma en esta región (p. 14).

La búsqueda de lo propio y la conservación del mismo, es un proceso que no se ha demarcado por una metodología existente, sin embargo, es necesario que toda esa esencia afro se vea reflejada en prácticas educativas que enmarquen los testimonios de los sabedores y promuevan la construcción de conocimiento sobre bases culturales que liberen a la población en búsqueda del *buen vivir*.

Por el contrario, se destacó una clase más, observación que dio lugar a las prácticas de una nueva maestra afronariñense, quien esta vez, no estuvo a cargo de una clase solo de matemáticas, sino que, a su vez, se enfocó en lenguaje. Esta clase, tomó lugar, como las anteriores, en un aula muy amplia, caracterizada por estar ubicada junto a una rampa de acceso a un segundo piso, la cual, en varios momentos, fue generador de ruidos bastante fuertes, pues los niños y niñas bajaban y subían por este medio constantemente, procurando hacer el mayor ruido, pues su comportamiento indicaba la satisfacción que les producía el llamar la atención de los compañeros que estaban en clase. Considerando la parte académica, fue una clase atípica, enfocada en los verbos gramaticales conjugados en el pasado y los números fraccionarios.

La clase inició con el relato de cuentos que la maestra había adoptado para contextualizar a sus estudiantes, por ejemplo: “Esta mañana salió Juanito hacia el colegio. Él llevó una manzana, pero cuando llegó, encontró 3 compañeritos más... decidió compartirla, a cada uno, le correspondió de un cuarto de la manzanita...”. Este inició fue bastante diferente comparado con las anteriores clases, pues se evidencia una preparación adicional, enfocada en los relatos y en los cuentos.

La maestra, continúa su clase a partir de los pequeños relatos, los cuales arrojan verbos y números, que son copiados en el tablero para posteriormente ser transcritos en los cuadernos de los estudiantes. De este modo transcurrió la clase, a partir de la imaginación de la maestra y la

vinculación de sus relatos cortos con la finalidad de que sus estudiantes apropiaran los contenidos. En este caso, se evidenció educación propia, pues la maestra, a su vez caracterizó a los personajes de sus historias con los rasgos más sobresalientes de la cultura afro, incluyendo así, el estilo en su cabello y las formas de peinarlo. Esta práctica se concibe como parte del concepto de educación propia, pues si consideramos lo indicado en el PRETAN (2011), se entiende a la educación propia como ese proceso impartido desde la identidad cultural afronariñense y que se define como proceso cultural de construcción colectiva desde el territorio, correspondido a las propias construcciones de significado y experiencia, estableciendo diálogos de saberes, respetos, y principalmente valoración mutua.

En este sentido, si bien la maestra indicó que desconocía completamente la existencia de un documento denominado PRETAN, sus prácticas se relacionaban de manera cercana con lo que el documento expone. No se evidencia lectura de lo expuesto, pero si apropiación de su cultura y necesidad por contextualizar al estudiantado con su propia identidad a través de las narrativas usadas para la explicación de su clase. En este orden de ideas, sus prácticas sí se relacionan y de manera cercana con lo descrito en el documento base de esta investigación:

La cosmovisión de los pobladores afrodescendientes, expresada en su inmensa narrativa de cuentos, leyendas, décimas, coplas, rituales, creencias y toda la gama de valores espirituales, es clave para comprender la importancia de una educación capaz de afianzar y/o resignificar el proyecto de comunidad ligado a la territorialidad, la vida colectiva, la solidaridad, la autonomía y el desarrollo de la Identidad. (PRETAN, 2011, p. 7).

El uso de narrativas contextualizadas hizo que los estudiantes se conectaran mucho más con la maestra; se evitó los constantes llamados de atención, por lo contrario, se pudo reconocer a las niñas y niños, quienes, al ser descritos en los pequeños cuentos, sentían honor de sus cualidades físicas.

Un punto que llamó la atención fue las planeaciones de la maestra, quien nos permitió observar sus notas personales, donde presentaba cronograma de sus siguientes clases, vinculados a procesos etnoeducativos, por ejemplo: uso de mitos y leyendas, relatos de los ancestros, canciones propias de la cultura afronariñense. Si bien el espacio no se aparta de un aula de clase, se infiere que las prácticas educativas de esta maestra si van de la mano con el territorio y lo propio.

La educación propia, evidencia cambios en las prácticas educativas de las maestras y en la manera en que el aprendizaje significativo se construye. Se recalca, entonces, la apropiación de cultura y la necesidad de seguir involucrando este tipo de metodologías que sí reconocen las cualidades del estudiantado y su importante participación en la historia de la humanidad.

### **6.5 Narrativas de las maestras afronariñenses: prácticas de resistencia y transformación.**

Uno de los elementos que podrían darle mayor significado al proceso de construcción de la etnoeducación en el contexto de las comunidades afronariñenses, y en este caso particular, al trabajo que realizan las maestras afro en la I.E. Ciudadela Mixta Colombia, en Tumaco, es aquel que permite vincular las narraciones como experiencias de construcción propia, toda vez que la construcción cultural “se realiza a través de la interacción con otras personas de una determinada cultura mediante la realización de actividades socialmente construidas/compartidas (Cole, 2003, citado en Segovia, 2014, p. 110).

Lo anterior se basa en la consideración de que el ejercicio docente se constituye, fundamentalmente, en una acción reflexiva constante. Son las maestras afronariñenses, en este caso, quienes, a través de la construcción de escenarios y momentos de reflexión permanentes, se permiten mejorar su práctica educativa, entendida esta como el conjunto de acciones de tipo pedagógico y didáctico que se realizan en el aula de clase, siendo este último concepto, el de aula, un enunciado extensivo, que va más allá del espacio físico, y que se comprende como un escenario imaginado, cotidiano y dinámico.

De esta manera, la narración de las experiencias personales es una posibilidad de construcción de conocimiento (Segovia, 2014). De ahí que la sistematización de las narraciones de las maestras afronariñenses sea un insumo importante para la comprensión y análisis de sus prácticas educativas, además, de su papel en el fortalecimiento de la identidad cultural, toda vez que “al contar historias y al tener que explicarlas se van poniendo en juego andamiajes conceptuales, disyuntivas y relaciones que generan nuevos conceptos y reconstruyen significados, forjando “nuevos” relatos que dotan de sentido global a la propia vida cotidiana” (Bruner, 2006, citado en Segovia, 2014, p. 113). En tal caso, se parte de que la reconstrucción narrativa, “no solo es una metodología, sino una forma “legítima” de (re)construir realidad, compartir y apropiarse de ella y sus significados particulares y colectivos” (Segovia, 2014, p. 114).

La narración permite comprender cómo los seres humanos experimentan su mundo (Aguilar y reyes, 2013). En esta investigación la comprensión de la relación entre el PRETAN y las prácticas educativas de las maestras afronariñenses en el fortalecimiento de la identidad cultural, permite conocer las situaciones, costumbres y actitudes que caracterizan a ese actuar de las maestras en el contexto territorial de Tumaco.

Esto, sobre la base de que “el núcleo del proceso de conocimiento se encuentra en la dimensión dialógica” (Segovia, 2014, p. 115). La sistematización de las narraciones, hace posible asumir un horizonte complejo, que reconoce a la acción docente, como una acción de significado que produce conocimiento, entendiendo que “los significados y perspectivas de los individuos se generan dentro de sus contextos sociales, específicos” (Segovia, 2014, p. 118).

Es a través de “la comprensión y la profundización contextualizada” (Segovia, 2014, p. 118) de la acción educativa del docente, en este caso de las maestras afronariñenses, representada en su práctica educativa, en que las experiencias narradas se recrean en la medida en que se cuentan, y desde ahí, la experiencia se convierte en saber pedagógico que, a su vez, se asume como construcción social, y así puede ser transformador.

Lo dicho se configura como un horizonte epistemológico sobre el cual se sitúa esta sistematización. Es importante aclarar que la reconstrucción de las narraciones de las maestras afronariñenses en esta investigación, tiene por principio la posibilidad de que, a partir de ellas, sea posible evidenciar el hecho de que la cultura se construye desde las relaciones dialógicas que se entablan con el territorio, la historia, la sociedad y la cultura. La identidad cultural es una acción que se narra y dicha narración hace posible la comprensión de las acciones humanas.

De esta manera, en los relatos de las maestras afronariñenses, es posible encontrar cuatro ejes de comprensión: el primero, está relacionado con la formación; el segundo tiene que ver con experiencias que actúan, modelan y articulan sus prácticas educativas; el tercero tiene relación con las motivaciones y dificultades que encuentran en su labor como maestras; y, finalmente, el cuarto, tiene relación con la visión que ellas tiene con respecto a su labor como maestra en el contexto en el que se desempeñan.

En cuanto al primer aspecto, se destaca, inicialmente, la narración de los acontecimientos que hicieron posible su formación como maestras. Así, la maestra número uno, comenta:

De profesora llevo 27 años, en esta institución llevo 20 años. Los siete primeros años trabajé en Tumaco, pero en la zona rural, luego me pasaron a la zona urbana. Yo estudié

en la Normal nacional de Pasto. Hice La Normal. A mí me gustaba la docencia. De ahí, yo me regalaba a los colegios, por la práctica. Una profesora me aconsejó que fuera a Pasto, [e] hiciera la práctica en Pasto. Yo me fui, hice la práctica y allá nos indujeron a que no nos quedáramos solo con La Normal, sino que siguiéramos avanzando para adquirir más conocimientos. Entonces hice la licenciatura en la Universidad Mariana, en Pasto. Con base en eso ya busqué mi trabajo y me salió. Estudié licenciatura en básica primaria, terminé mis estudios en 1997, más o menos (Maestra número uno, esta investigación, 2022).

En un extenso y descriptivo relato, la maestra número dos, narra el inicio de su carrera mencionando que:

Le cuento que a mí no me gustaba ser profesora, porque yo decía: no, no voy a tener paciencia. Yo quería estudiar medicina. Pero mi mamá era de muy bajos recursos. Ella era modista y ella me decía: Mija, estudie para profesora que usted sale y encuentra trabajo de una vez. Después, cuando usted sea profesora, usted se puede costear su carrera. Entonces, me fui a la ciudad de Guapi, Cauca, a estudiar [en] La Normal. De allá soy egresada, me gradué el 30 de noviembre del 76. (esta investigación, 2022)

La misma maestra, detalla en, su narración, la relación que existió entre la iglesia católica y la educación en las comunidades afronariñenses. Igualmente, ubica como un momento importante para su actividad laboral, el terremoto de 1979, evento natural de gran magnitud y uno de los más catastróficos en la historia del país, que tuvo su epicentro en la costa pacífica, muy cerca del municipio de Tumaco, mismo que dejó un número significativo de personas fallecidas y ocasiono la destrucción de cerca de tres mil casas:

Cuando me gradué, ya un padre que era de España, llamado José Pablo Medina Veitia, me estaba guardando un puesto en el Colegio Nuestra Señora del Carmen, Nariño, en El Charco. Desde ahí inicié a trabajar con el grado de preescolar. Monseñor Miguel Ángel Lecumberri, me lo dotó de todo y de ahí me fui encariñando, me fue gustando e inicié a trabajar. Después, del terremoto, el 12 de diciembre de 1979, de ahí me vine porque no teníamos en dónde vivir, por la catástrofe, y entonces me vine a la escuela Misional Santa Teresita, allí trabajé 10 años. Después, por una dificultad que se me presentó, volví a El Charco, y de ahí volví a la Misional.

La narración de la maestra, permite, además, describir la manera en que los maestros eran ubicados en sus lugares de trabajo:

Cuando ya salió una plaza, decían que los profesores que tenían 10 años de experiencia, podrían solicitar esas plazas y se las podían dar. Eso fue el 12 de diciembre de 1994, me nombraron profesora nacionalizada y me preguntaron que si quería seguir trabajando allá donde estaba trabajando o si quería venir acá (esta investigación, 2022)

De igual manera, en la reconstrucción de su relato de vida, la maestra número tres, comenta: “Primeramente, siempre desde muchacha, me nació esta profesión. Lo que no pensé, por los recursos de mis padres, es que iba a lograrlo. Me formé en la Universidad Mariana, en el programa de Educación Básica con énfasis en Educación Ambiental” (esta investigación, 2022).

La maestra número cuatro, describe la manera en que su familia tuvo que ver con el origen de su vocación como educadora. Al respecto, relata:

Me formé por herencia, porque tengo dos tías que son docentes, entonces ellas me fueron inculcando por esta carrera, así que, por eso, yo viví con mis tías, cuando ya me gradué me mandaron al Ecuador, pero no se dieron las cosas. Volví nuevamente aquí, ya me matricularon. Estudié a distancia en la Universidad Javeriana, y así fue como empecé muy joven, digo yo, a los 22 años, haciendo reemplazos y luego que se dio la posibilidad, entonces, en el 2003, creo, me nombraron como provisional y desde esa fecha estoy laborando (Maestra número dos, esta investigación, 2022).

La misma maestra añade también una descripción acerca de las condiciones en las cuales inició su oficio como educadora:

Cuando yo llegué aquí había un saloncito de 4 paredes. Lo manejaba la junta de acción comunal. La profesora era de Medellín, pero a su esposo lo habían trasladado para Medellín, él era antropólogo... nos posesionamos en Pasto, les dije que yo quería seguir trabajando aquí. Había no más 8 niños. La junta de acción comunal no me aceptaba porque yo no era licenciada en preescolar, solo tenía La Normal. Yo solo tenía mis años de experiencia. Hice 2 especializaciones, una en orientación educativa y desarrollo humano y la otra en recreación de la pedagogía ecológica. Desde ese entonces estoy trabajando aquí. Trabajaba con niños de 3 a 5 años. Yo sabía que me desenvolvía perfectamente. Ya tengo treinta y pico de años en esta institución. Ahorita en septiembre ya me retiro, ya cumpla los 70 años (Maestra número dos, esta investigación, 2022).

En este primer aspecto, a través de las narraciones de las maestras, se destaca el papel de la escuela Normal en la formación de algunas de ellas, y la profesionalización en educación

realizada en instituciones universitarias administradas por congregaciones religiosas como la Universidad Mariana y la Universidad Javeriana. Se resalta, también, el componente motivacional de la profesión, aspecto que, en la mayoría de los casos, corresponde a la vocación y en otros, a una especie de tradición familiar en cuanto a la escogencia de la profesión y/o la necesidad de asegurar un trabajo más o menos bien remunerado.

La movilidad de las maestras en su etapa de formación debido a situaciones económicas o de oportunidades para mejorar su calidad de vida y el acceso a procesos educativos, es un elemento a destacar, puesto que influye también en la construcción cultural y social, toda vez que estos intercambios permiten comprender la manera en que la interculturalidad, el diálogo con otras culturas, es un elemento constituyente de la identidad propia.

En cuanto al desarrollo de su rol como maestras afronariñenses, segundo aspecto a revisar en esta sistematización, se aclara que, todas ellas realizan sus labores en la educación básica primaria, distribuidas entre el primero y el quinto grado. La descripción de su labor, incluye la observación de su cotidianeidad en el aula de clase. Ellas comentan la manera en que organizan y realizan su práctica educativa con las/los niños en sus grados:

Mi función es ser maestra de aula, como maestra de aula, mi función es: nosotros llegamos, hacemos el ABC, luego seguimos con la rutina, de forma lúdica, estamos trabajando la lectura, nos reunimos en grupos de cuatro y hacemos una comprensión lectora de textos pequeñitos. Nosotros nos inventamos [las estrategias] y aprovechamos el internet que nos ha ayudado mucho y otros referentes. Así vamos desarrollando los momentos, la clase tiene tres momentos. Es según el grado de complejidad. En grado primero, lo hacemos personalizado, y en segundo y en tercero lo hacemos más amplio. La coordinadora nos ubica en los grados. (Maestra número uno, esta investigación, 2022)

De la misma manera en que se describe el trabajo en el aula con las/los estudiantes, otras maestras especifican la manera en que asumen su papel como educadoras en el aula de clase. De esta manera, por ejemplo, se encuentran relatos que dan cuenta de los estados de ánimo que las maestras asumen en su aula de clase:

Mi trabajo consiste en formar con mucha alegría, con mucho entusiasmo a la niñez tumaqueña. De hecho, yo creo que los cursos que he tenido son los cursos que más hablan fuerte, viven más alegres porque me gusta despertar en ellos el espíritu de la alegría, porque

no podemos olvidarnos que son niños y que los niños, por lo general tienen que estar siempre en un ambiente de alegría (maestra cuatro, esta investigación, 2022)

Como se puede observar, el trabajo de las maestras en el aula, se mueve entre los aspectos curriculares propios del oficio, y la manera en que ellas tejen y construyen las relaciones con sus estudiantes, a partir de los gestos culturales, que se revisaran en el capítulo siguiente de este texto. En general, se observa que elementos idiosincráticos, propios de la cultura afronariñenses, se disponen en el aula de clase como un elemento que amalgama las prácticas educativas y las relaciones interpersonales en el aula de clase.

Esto se puede distinguir también cuando se entrevistó a las maestras con respecto a sus motivaciones, intereses y dificultades frente al desarrollo de su profesión como educadoras. En este caso, ellas describen, fundamentalmente el papel de la familia como agente sobre el cual se soportan los procesos educativos que ellas realizan.

Las principales motivaciones de las maestras evocan la posibilidad de transformar la vida de las niñas y los niños con quienes trabajan en el aula, con lo que se podría presumir que, para ellas, la educación, más que un conjunto de conocimientos socialmente necesarios, consiste en un escenario de construcción del yo, es decir, de construcción de sí mismas como agentes transformadoras, y de la identidad (el yo) de sus estudiantes.

Así, por ejemplo, la maestra número uno describe:

Lo que me motiva a servir como maestra es porque cada día los niños avanzan y los niños de hace diez años... No son los mismos de hoy. Hoy son más extrovertidos, en cambio antes el maestro era el que llegaba y enseñaba, ahora no, ahora el centro, son ellos (Maestra número uno, esta investigación, 2022)

De la misma manera, la maestra número tres, en su narración, menciona que su motivación: es como persona, como madre, como docente, [ofrecerles] a estos niños un futuro mejor, orientarlos para que de pronto no caigan en las vías equivocadas de la vida, porque yo trato que a través de los conocimientos que uno les da a los niños, inculcando, orientando, porque ellos ya traen unas cosas de las casas, uno orienta ese proceso... hago que los niños tengan una visión diferente de la vida. Porque hay unos que vienen y uno les pregunta: ¿Ustedes de grandes que van a ser? Y las respuestas no son las que uno espera, entonces uno trata de inculcar en los niños que el día de mañana si se preparan, ustedes van a tener un soporte cuando esté yo anciana. Que de pronto yo me sienta bien mirando que ustedes son unos

profesionales con mi ayuda en algo y no que los vea sufriendo en una situación que no sea la adecuada, porque uno no los prepara para eso (Maestra número 3, esta investigación, 2022).

En el caso del componente motivacional, se observa, además, la manera en que las maestras asumen su compromiso con la educación, a partir del que ellas mismas tienen desde su condición de madres, identidad heredada de los procesos de colonización ejercidos sobre la mujer afronariñense (Curiel, 2014). Por ejemplo, de manera similar a la maestra tres, la maestra número cuatro, de manera más detallada, comenta su motivación para ejercer su rol de educadora afronariñense:

Mi principal motivación, ahorita, es presentarle a la comunidad un nuevo modelo de niños, porque es que los niños ahorita están enfocados, no sé si son las familias, no sé si es el entorno, no sé qué es lo que hay, pero están enfocados como que, en otra cosa, entonces yo me inspiro en mis hijos, y yo digo: así como educo a mis hijos quiero también educar a los hijos de los otros. Entonces, eso es lo que me inspiran: mis hijos y por medio de ellos transmitir lo que yo quiero que otros niños sean (Maestra número 3, esta investigación, 2022).

Cabe precisar que, de acuerdo con lo observado en las narraciones de las maestras, la familia, tiene una función fundamental como apoyo en el desarrollo de los procesos educativos de las niñas y niños, de tal forma que, incluso, identifican como dificultades, justamente, algunas relacionadas con el acompañamiento que hacen los padres de familia en los procesos de sus hijas e hijos:

los padres de familia [...] a veces no entienden que nos están dejando solos porque el trabajo es de tres, como un triángulo, y a veces nos dejan solos a los maestros, pero cuando les toca a ellos, buscan un pretexto para no ayudar: que a nosotros nos pagan, que por eso es que nosotros debemos dar todo; pero como nos llenan las aulas, por los menos ahora tenemos 38 [estudiantes] y se nos es difícil personalizarla [la educación]. Uno a veces sale como cansado, porque como toca uno a uno...

En este sentido, la maestra número tres describe:

La dificultad que he encontrado, en primer lugar, es la relación en el hogar, porque uno se ha encontrado que hay niños que vienen de hogares disfuncionales, donde todo lo solucionan con el maltrato. Entonces, siempre hay ese choque. Yo les digo a ellos: si su

papá lo está llamando, de pronto, es por corregirlo, pero ellos me dicen: No profe. A veces son problemas familiares que siempre caen sobre los niños.

Situación similar se observa en la narración de la maestra número cuatro:

Obstáculos siempre hay porque los caminos rocosos siempre van a existir, pero creo que para eso estamos nosotros, para ayudar a ir esparciendo los obstáculos que uno se encuentra en el camino. Por ejemplo, aquí hay muchos obstáculos, porque hay padres de familia, a veces, demasiado agresivos, entonces, si uno también empieza con agresividad, entonces ahí nos chocamos, entonces hay que empezar también a moldear a los padres para que por medio de eso también empecemos a trabajar con niños agresivos o con niños que no les gusta venir al colegio o que no les gusta trabajar. Los obstáculos siempre existirán en todas partes, tanto en la vida laboral como en la vida personal (esta investigación, 2022).

Aparece en este momento, otra característica que permite comprender las dificultades con las que se encuentran las maestras en su labor. En este caso, se evidencian las problemáticas históricas que las comunidades afronariñenses han cargado. El conflicto armado, la violencia, y las dificultades económicas, se hacen presentes también en las narraciones de las maestras:

Aquí uno trabaja con los niños. Yo me gano mucho al padre de familia, porque yo sé que, ganándome al padre de familia, él me va a colaborar, me va ayudar va a estar en todo con los niños. La dificultad es que a veces, con las cosas que se oyen o que los niños dicen, los papitos y las mamitas no los quieren mandar [amenazas grupos armados al margen de la ley – violencia social] (Maestra número dos, esta investigación, 2022).

La maestra número tres, describe la situación así: “Hay niños [a los] que les pregunto: ¿Por qué no trajo el lápiz? [responden] mi papá no tenía para comprarlo” (esta investigación, 2022).

Es preciso anotar, que en días anteriores a la jornada en que se realizó la recolección de la información y se construyeron los diarios de campo con los cuales se desarrolló este análisis, empezaron a circular mensajes de amenazas de artefactos explosivos que se iban a ubicar en las instituciones educativas. Estos mensajes llegaron a los padres de familia, razón por la cual, durante esos días, muchos decidieron no permitir que sus hijos/hijas acudan a dichas instituciones. Sin embargo, las maestras cumplieron con su labor, pese a estas amenazas. Lo que confirma, por un lado, la complicada situación social en medio de la que las maestras desarrollan su oficio, y segundo, manifiesta una realidad social que durante décadas ha golpeado a las comunidades afronariñenses.

La práctica educativa de las maestras afronariñenses, entonces, se concibe, además, con razón, en una posibilidad de transformación de la realidad en sus comunidades y territorios. Dicha transformación está, por un lado, inspirada en la necesidad de romper con la historia de violencia y, por el otro, en la visión que las maestras tienen con respecto a la educación para sus comunidades. En este punto, la concepción de la práctica educativa de las maestras afronariñenses, como una práctica de resistencia, asume una consideración que sobrepasa la metáfora: las maestras afronariñenses resisten desde el aula, resisten la violencia, resisten las condiciones económicas, resisten los empujes de la colonialidad del poder y del saber. Es una resistencia onto-epistemológica que permite hacer emerger, conservar y fortalecer la cultura.

Las visiones de las maestras lo demuestran:

A mí me llena [este] trabajo. Ahorita tengo una dificultad con un hijo que está enfermo. Yo pido permiso, voy y lo miro y regreso y aquí estoy porque a mí me gusta eso. Me gusta que los niños aprenden y siento que me han entendido y estoy aquí porque me gusta. Siento que es un aprendizaje de nunca acabar, cada día es una experiencia (maestra número uno, esta investigación, 2022).

Esta motivación no surge espontáneamente. Es más bien el resultado de una serie de eventos experienciales que permitieron que las maestras asuman una visión de vida frente su ejercicio como educadoras afronariñenses que, desde ese escenario, se permiten compartir la necesidad de *vivir* la educación, como un escenario de construcción social:

Amor y paciencia, un docente que se respete solo con amor y paciencia, logra lo que quiere. Yo no fui una alumna estrella, pero aprendí a dar de lo que tengo para dar, amor y paciencia. Aprendí que lo que no me gustaba que me hicieran a mí hacérselo a ellos [los estudiantes]. Y mucha tolerancia, de ahí uno ve el resultado. Con amor y paciencia logramos muchas cosas (Maestra número uno, esta investigación, 2022)

Esto, mediado por una intención inmanente: la necesidad de preservar, defender y fortalecer la cultura. La historia de vida de las maestras afronariñenses permite comprender dicha intencionalidad que se transmite en el aula de clase:

Mi padre era marimbero y cantor, le gustaba mucho la música. Yo recreo la cultura en el aula. No la hago con instrumentos porque es costoso. Pero en el 2018, yo sí traje mi bombo. Por ejemplo, el Padre Nuestro lo cantamos con el bombo. A mí me gustaría más que todo... enseñarles a los niños, las tablas. Yo se las enseño cantando: “Si comes conejo y te gusta

el pato, juntos digamos la tabla del cuatro” [mientras hace el sonido del bombo percutiendo su mesa de trabajo] (Maestra número tres, esta investigación, 2022).

Como posibilidad de construcción de conocimiento, entonces, la narración de las experiencias de las maestras afronariñenses, permite establecer una relación entre lo que ellas describen, y lo que persigue el PRETAN (2011):

Los maestros deben ser conscientes de que la simbología de la región del Pacífico pertenece, en gran medida a la tradición cultural Afro. La construcción de códigos para la convivencia humana en armonía con el entorno natural se constituyó en estrategias no sólo para la supervivencia de la cultura sino también para la conservación y respeto de los ecosistemas regionales. La cosmovisión de los pobladores afrodescendientes, expresada en su inmensa narrativa de cuentos, leyendas, décimas, coplas, rituales, creencias y toda la gama de valores espirituales, es clave para comprender la importancia de una educación capaz de afianzar y/o resignificar el proyecto de comunidad ligado a la territorialidad, la vida colectiva, la solidaridad, la autonomía y el desarrollo de la Identidad (PRETAN, 2011, p. 7)

Lo anterior, se recrea en las prácticas de las maestras afronariñenses, quizá de manera inconsciente. No obstante, aparece como una posibilidad. Las maestras afronariñenses construyen el Proyecto Etnoeducativo como un ejercicio que está significado ya dentro de sus prácticas educativas, que hace parte de sus vidas y que responde a esas prácticas de resistencia que las comunidades afronariñenses han gestionado a lo largo de su historia.

### **6.6 Rituales de resistencia en el aula**

Uno de los argumentos más importantes que permiten relacionar la identidad cultural, la cultura en sí misma, con el trabajo de las maestras afronariñenses en el aula de clase, consiste, como lo sugiere McLaren, en:

1) que las escuelas sirven como ricos receptáculos de sistemas rituales; 2) que los rituales juegan un rol crucial en la totalidad de la existencia del estudiante; y 3) que las dimensiones del proceso ritual son intrínsecas a las transacciones de la vida institucional, y al ir y venir de la cultura escolar (Giroux y McLaren, 1998, p. 42).

Al respecto, es necesario empezar mencionando que, para el autor, la escolaridad se puede entender desde “las perspectivas de la cultura y la ejecución ritual (*ritual performance*) (Giroux y

McLaren, 1998, p. 41)”. En este caso, McLaren hace una revalidación, si se quiere, del concepto mismo de ritual, intentando devolverle su condición de significante en las investigaciones sociales, esto, porque a la voz de algunos antropólogos e investigadores, el ritual, como concepto, entro en desuso debido a la proliferación de acepciones que le hicieron perder su fuerza.

Así, el ritual para McLaren, es, ante todo, un acontecimiento inherente a la acción humana. Es una acción política que se inscribe en cada una de las acciones de las personas significadas (sustentadas) por (en) la cultura. Los rituales, “no pueden ser entendidos aislados de las tradiciones biográficas e históricas de la mediación (por ejemplo, género, ambiente familiar, subcultura, del grupo de pertenencia y clan)”. Esto es posible cuando se comprende que las acciones culturales sobre las que se soporta la existencia humana en el sistema industrial actual, “están modeladas tácitamente en término de -y están por lo tanto dominados por- los contextos parabólicos y discursivos, provistos por los símbolos y metáforas rituales”. Está ritualización, es, pese a su cotidianeidad y la necesidad humana de hacerla efectiva, inconsciente y no es comprensible como elemento que estructura la percepción y el comportamiento (Giroux y McLaren, 1998, pp. 43-45).

Se podría entonces, asumir una perspectiva relativista que incluirá la posibilidad de pensar que todo acto humano es un ritual. Este relativismo infiere que “el concepto "ritual" provee una explicación para casi cualquier definición de los procesos sociales y culturales. Es también una forma de refinar el concepto hasta el punto de desaparición”. Sin embargo, habría que aclarar que “no todo comportamiento simbólico, es comportamiento ritualizado”. Para que los rituales puedan ser considerados como tales, se requiere que ellos evoquen gestos y, de igual manera, se deja claro que “no todo el significado ritual es simbólico”. (Giroux y McLaren, 1998, pp. 45-46).

Según Grimes (citado En Giroux y McLaren, 1998), los rituales, y en específico, los gestos rituales “constituyen una clase de acciones mediadoras que transforman el estilo y valores de la acción cotidiana, convirtiéndose por lo tanto en la base de la acción misma” (p. 47). Desde ahí, los gestos, sobre los cuales se soportan los rituales, son a su vez “metáforas del cuerpo” y “muestran las identidades de sus ejecutores”. En este aspecto, es fundamental acercar el concepto de ritual, hacia un escenario en donde él aparezca en un anclaje epistemológico y le de significado y carácter (Giroux y McLaren, 1998, p. 49).

Sobre ello, Turner (1980, citado por Giroux y McLaren, 1998), destaca que la visión sobre el ritual que se construyó sobre las bases de la antropología funcionalista, debe ser reemplazada por aquella en la que el ritual se comprende como un “modelo para” que “puede anticipar, aun

generar, el cambio” y como “modelo de”, el ritual, “puede inscribir orden en las mentes, corazones y voluntades de los participantes” (p. 50). Ahora bien, a partir del trabajo de Giroux y McLaren, fue posible identificar un sistema ritual en el aula de clase, y dentro del sistema, se detectaron cinco rituales particulares: 1) el micro ritual; 2) el macro ritual; 3) los rituales de revitalización; 4) los rituales de intensificación; y 5) los rituales de resistencia (Giroux y McLaren, 1998, pp. 52-53).

Justamente, estos rituales de resistencia, es en donde se concentrará la atención, en la medida en que estos son “una serie de formas culturales, sutiles y dramáticas con muchas de las características de la “inversión simbólica” (Giroux y McLaren, 1998, p. 52). Si bien, el trabajo de los autores identifica esta acción ritual en los estudiantes, es posible asumir esta perspectiva con la finalidad de comprender la manera en que, para este caso, las maestras afronariñenses de la I.E. Ciudadela Mixta Colombia, en Tumaco, se permiten realizar un ejercicio de “inversión simbólica” de las prácticas educativas normalizadas y, desde ahí, generan *performances* (rituales) de resistencia en el aula de clase.

Fundamentalmente, las acciones rituales de resistencia “movilizan oposiciones y tensiones ocultas con el propósito de romper las reglas de la escuela y subvertir la gramática del discurso dominante en el aula” (Giroux y McLaren, 1998, p. 52). Ahora, la resistencia no solamente se hace posible en términos discursivos, sino también en acciones prácticas, y en este caso, en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses. La resistencia, definida por McLaren:

se refiere al poder de contestar el significado a través de la naturaleza corpórea de los símbolos y gestos. Hay un placer liberador resultante de la “superficie” del ritual, al igual que dentro de sus empalmes simbólicos condensados. La resistencia opera dentro del ámbito del significado y la subjetividad, tanto como en el ámbito del comportamiento social y político. La resistencia es expresada como parte de una política cultural del cuerpo y una geografía del deseo (Giroux y McLaren, 1998, pp. 53-54)

Conviene, en este punto, comprender la resistencia tanto como acción en el aula o ritual de la práctica educativa, como una episteme, es decir, como una acción contingente, política, propia de la construcción de la identidad de los pueblos afronariñenses como particularmente se analiza en esta investigación. En tal caso, Davis, desarrolla una revisión, por ejemplo, de la manera en que la resistencia se realiza como una práctica contingente, históricamente construida, al analizar la relación entre los procesos de esclavitud de las comunidades negras en Estados Unidos, y la

construcción de las nuevas feminidades: “A menudo, la resistencia era más sutil que las revueltas, las fugas y los sabotajes. Por ejemplo, consistía en aprender a leer y a escribir clandestinamente y en impartir a otros esclavos estos conocimientos” (Davis, 2005, p. 30).

Así, esta identidad, que es contingente y funciona como acción política que está relacionada con la construcción y fortalecimiento de la cultura, entendida como el cúmulo de “mecanismos semióticos, relacionados en primer lugar, con la conservación de signos y textos; en segundo lugar, con su circulación y su transformación; y, en tercer lugar, con la producción de nuevos signos e información nueva” (Lotman, 2005).

La cultura, aparece, entonces, como un ritual en el aula de clase, y la identidad cultural se resuelve como una *performance*, como un gesto (inconsciente), en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses. De la misma manera, es una acción contingente, una acción liberadora que se expresa en la resistencia (Cabral, 1975 citado en Fernández, 1985), como el escenario en donde la identidad se construye a partir de fortalecerse en aquellos signos, en aquellos rituales, en las acciones performáticas de la cultura, que aún no han sido colonizadas (Fanon, 2016). Desde esta óptica, es posible comprender las acciones de resistencia que realizan las maestras afronariñenses en su práctica educativa.

En ese caso, es posible observar cómo, en el escenario del aula, aparecen, se reanudan y reacomodan los signos acontecidos a lo largo del tiempo, en la vida de las maestras afronariñenses, que pertenecen a la cultura afro, entendida esta como aquel “zigzagado” del pensamiento de Fanon, que transita entre “el rechazo del universalismo europeo”, la colonialidad del poder, y la construcción de un mundo igualitario, aspecto último que Fanon advierte como una “trampa de la conciencia nacional” (Fanon, 2016, p. 35).

Lo anterior se advierte en los relatos de las maestras afronariñenses cuando describen sus prácticas educativas y las relacionan con la identidad. En este caso, por ejemplo, la identidad se advierte como un elemento que emerge en el aula de, se podría decir, dos maneras bastante específicas: en primer lugar, como expresión y luego como ritual en el aula.

En la primera, la identidad cultural se hace manifiesta a través de lo que pueden llamarse manifestaciones culturales que agrupan e incluyen la danza, la música, los versos tradicionales. En este caso, el grupo de maestras afronariñenses, tienden a coincidir cuando se les pregunta por la forma de aparición de la identidad cultural en el aula. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando la maestra número uno, menciona:

Yo siempre trabajo a través de cuentos, cuentos que yo me inventó, dependiendo de la situación dada. Si es de convivencia, así adapto el cuento, y si es académico, así también lo adapto, tratando de que los niños a través, de esos personajes ficticios que yo creo, ellos pueden ser mejor que eso, a ser la solución a un problema (Esta investigación, 2022).

Por otro lado, en la descripción de la maestra número cuatro acerca de su trabajo en el aula de clase comenta que:

Cuando yo voy a explicarles a ellos (las/los estudiantes), les cuento que antes, aquí en Tumaco, para nosotros aprender, lo hacíamos en el *mentidero*, o sea la casa. Afuera, colocaban una banca y ahí, los viejos, como mi abuelo, mi abuela, se sentaban y nos contaban cuentos. Entonces, esos cuentos, yo vengo y se los digo a ellos (las/los estudiantes). Yo aprendí, por ejemplo, que todos los sapitos tenían un problema, contaba el sueño de mi abuelo, el cuento que él contaba, que los sapitos, siempre el más pequeñito era el más perjudicado porque no podía hacer las cosas como el primero, como el segundo y como el tercero, entonces, los ubico a ellos [los estudiantes] y les digo:

- Ustedes ahorita están como el sapito, y tienen que ser como el gato.
- ¿Cómo el gato?
- El Gato es el único animal en el mundo que presta mucha atención cuando se le habla.

Así tenemos que hacer nosotros y empezamos a trabajar con la cultura (esta investigación, 2022)

En este sentido, aparece en el aula la narración oral como dispositivo pedagógico que, de acuerdo con lo que mencionan las maestras, permite la representación de la cultura en relación con los contenidos y procesos educativos que realizan. Igualmente, expresiones culturales como la danza y la música tradicional, se orientan hacia la posibilidad de construcción de ejercicios pedagógicos que permiten la aparición de la identidad cultural en la escuela, como lo describen las maestras:

a nosotros nos gusta cantar mucho, entonces, por medio de canciones también se les va enseñando las letras. Cualquier letra que vamos a ver, empezamos nosotros, por ejemplo:

ahí viene la efe,  
ahí viene la efe, cae, cae,  
y vamos a tocar bombo,

ahí viene la efe, cae, cae,  
con su son negrita,  
cae, cae con su son...

musiquitas también propias de nosotros. También empezamos a bailar, por ejemplo, cuando están muy cansados, entonces yo les digo: pongámonos de pie que vamos a mover un poquito la cinturita y empezamos:

Esa rabadilla que no me da,  
que la tengo tiesa...

Entonces así les voy inculcando un poquito (la cultura) (Esta investigación, 2022).

Lo anterior, permite evidenciar la representación de las expresiones culturales en el aula de clase. La narración oral, el cuento, la danza y la música, aparecen como un dispositivo que, según las maestras afronariñenses, permite vincular la cultura con el aula de clase. Lo anterior podría corresponder, desde la visión de Giroux y McLaren (1998), con un proceso de manipulación del símbolo.

En el caso que describen los autores, en el aula, se manipulan los símbolos religiosos para otorgarles características pedagógicas, de instrucción. Para el caso que se analiza, los símbolos que se manipulan, son los símbolos culturales, toda vez que las manifestaciones culturales como la narración oral, la danza y la música, de acuerdo con lo que describen las maestras, hacen parte del patrimonio cultural afronariñenses y se trasladan al aula con fines instruccionales.

Lo descrito hasta el momento, se recopila, de alguna manera, en la propuesta de construcción del currículo del PRETAN (2011). En el documento, se estructura la identidad cultural afro, como uno de los ejes de aprendizaje propio afronariñenses. De esta manera, como eje de aprendizaje, la identidad cultural se define a partir de la existencia de “lenguajes propios” que incluyen la música, la danza, la narración oral, los juegos tradicionales, la gastronomía y las bebidas típicas:

Existen lenguajes propios tal como los Bailes: bambuco viejo, patacoré, pango, currulao, marcha, bunde, la rumba, 4 doctores, la juga y el bombiado; los Juegos: rondas, el cucunubá, juegos de gallos, juego de bola; todas las prácticas de la cultura tales como Comidas y Bebidas típicas: El charuco, guarapo, birimbí, los siete platos del viernes santo, el tapao y el pusandao; Artesanías: canastos, bateas, esteras, orfebrería, labranderos de canoas y potrillos, canaletes, banquetas; Arquitectura: puentes, colores fuertes, saltaderos,

casas tradicionales en madera; que son determinantes en la construcción de un modelo educativo acorde con las tradiciones y con los propósitos de autogobierno de las comunidades. Además, se requieren estrategias para la pedagogización de las Narraciones: décimas, cuentos, coplas, mito y, leyendas, de tal forma que se constituyan en el sustento cultural y ancestral en el proceso de aprendizaje de los niños(as) y jóvenes (PRETAN, 2011, p. 33)

Desde esta óptica, los símbolos culturales, en la propuesta del PRETAN, deberán adquirir una naturaleza de dispositivo pedagógico que permita, a partir de su representación en el currículo, el fortalecimiento de la identidad cultural. Las expresiones culturales, convertidas en símbolos, se definen como “las claves del proyecto de sociedad autónoma afro y los elementos culturales que circulan a nivel de prácticas cotidianas y discurso de ancestralidad” (PRETAN, 2011, p. 33).

Es justamente en este último aspecto, en donde se concreta una perspectiva que asume la cultura, ya no desde sus expresiones, desde sus símbolos, en lo que sería una visión de la cultura como la define Tylor: “esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad” (citado en Lévi-Strauss, 1992, p. 368); sino desde sus gestos, desde sus rituales, desde los signos, es decir, de la cultura entendida desde la semiótica ya definida por Lotman.

Comprender la cultura como un conjunto semiótico que integra, además, los discursos y las prácticas que circulan en torno a ellas, permite concretar el proceso de “inversión simbólica” en aula de clase. Así, el símbolo representa una idea de la cultural desde sus expresiones, sin embargo, el gesto y el signo, permiten que la cultura se manifieste como discurso y como práctica. La identidad cultural, entonces, sería el producto de las relaciones entre los signos y los gestos culturales que se reproducen en las prácticas cotidianas, como rituales.

Si bien, las expresiones culturales se manifiestan en los relatos de las maestras como dispositivos pedagógicos, estos tienen una función instruccional, es decir, tienen una intención pedagógica muy bien definida relacionada con el manejo de comportamientos y disposiciones en el aula, es necesario comprender que, más allá de la aparición de estos símbolos en el aula, se representan rituales sociales propios de la cultura afro.

Aparece en este momento, el relato de la maestra número dos en esta investigación, que llama la atención. Al indagar con respecto a la manera en ella construye y desarrolla procesos que permitan fortalecer la identidad cultural en su práctica educativa, responde:

Sí. Siempre se les ha dicho. Por lo menos hay algunos que quieren como tratar de irse como para otra parte... entonces uno les dice: ¿ustedes se quieren ir para tal parte? ¿Y ustedes creen que allá están viviendo bien? En todas partes hay violencia y la violencia la generamos nosotros mismos. Entonces yo les digo: No hagan eso. Ustedes tienen que apoyar. Enseñarles a los niños (Esta investigación, 2022).

La visión de esta maestra, con respecto a la identidad cultural, se distancia de las anteriores y aporta elementos fundamentales para la comprensión de la identidad cultural: el territorio y la historicidad de los procesos sociales que han dado forma a la cultura afronariñense. Estos elementos, no aparecen enunciados en la respuesta de la maestra, sin embargo, lo hacen como gestos, como signos, en su discurso.

En el caso de la identidad cultural, el territorio se asume como un pilar esencial para su fortalecimiento:

el Territorio es el espacio donde se vive, se produce, se piensa, se analiza, y se crean condiciones para transformar todo acontecer social, económico, político y cultural del pueblo Afro nariñense, el modelo pedagógico debe estar en función de este propósito y desarrollar pedagogías liberadoras (PRETAN, 2011, p. 34)

Es, justamente, esta representación discursiva de la cultura y la identidad, la que se aleja de los símbolos culturales. La identidad cultural entonces, aparece como un ritual en donde los signos y los gestos del territorio adquieren su lugar. Esto en coherencia con la propuesta del PRETAN. En ella, la casa, los parques, adquieren un carácter ritual en los procesos educativo. La cotidianeidad se expresa como dispositivo pedagógico, ya no instruccional, sino más bien, transformador.

El mentidero, la casa de los mayores, las escuelas de tradición oral, los parques, las iglesias, las lunadas, devienen espacios de construcción y fortalecimiento de la identidad cultural (PRETAN, 2011, p. 45). Es en ese momento, en que la identidad cultural se asume, ya no tanto desde los símbolos, es decir, desde lo que bien podría llamarse folclor, sino como un conjunto de prácticas y discursos de la cultura que tienen una doble función.

Por un lado, una función pedagógica, cuando se afirma que las “rondas, juegos tradicionales, cuentos, leyendas, décimas” pueden desarrollarse como estrategias pedagógicas que permitan “la valoración de la identidad cultural” y que “al mismo tiempo se puedan aplicar a áreas fundamentales como las matemáticas, la literatura, sociales y ciencias” (PRETAN, 2011, p. 37); y

por otro lado, una función ritual, cuando, en escenarios como el *mentidero*, la casa de los mayores, la escuela de tradición oral, las lunadas, etc., la comunidad, la cotidianidad, la libertad, las relaciones, el amor, la historia, la sabiduría popular, la cosmovisión, la religiosidad afro, entre otros, circulan como gestos de representación de la identidad en los procesos educativos.

Esta última función ritual, permite la comprensión de la identidad cultural, como un proceso de construcción de significados, alejándose de la representación simbólica de la cultura. La función ritual permite advertir la identidad cultural como un proceso de resistencia, comprendida, como se anunció antes, en la visión de Giroux y McLaren (1998) y como apuesta contingente en la perspectiva de Fanon (2016) y Cabral (1985).

Son, entonces, estos escenarios resignificados en la propuesta del PRETAN, los que hacen posible la aparición de los rituales de resistencia, mismos que se representan en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses, como gestos, es decir, como acciones inconscientes que se significan en la historicidad de la comunidad afronariñense, en este caso. No aparecen como símbolos, sino como gestos, como acciones performáticas, como prácticas emergentes, como (contra)discursos: enunciados silenciosos que modifican la práctica cotidiana en la cultura dominadora.

La identidad cultural, entonces, *zigzaguea* (Fanon, 2016), entre las prácticas de la cultura dominadora y la emergencia de las prácticas de la cultura afronariñense. Es un proceso contingente: aparece por entre las fisuras del sistema educativo dominante, y emerge en lo cotidiano. Aparece en el aula de clase cuando las maestras afronariñenses, asumen esa cotidianeidad, como discurso-dispositivo pedagógico:

Por decir algo, yo voy a trabajar matemáticas. Les digo a ellos (las /los estudiantes): Juan compró un ciento de plátanos. ¿cuántos plátanos compró? Ellos dicen cien. ¿Cuántas unidades tenemos? ¿Cuántas decenas, cuántas centenas? Vamos a repartir esos cien plátanos en diez casas ¿cuántos plátanos le queda a cada casa? Entonces ellos van haciendo la división y dicen: tantos plátanos... O también se puede hacer con los productos que se dan. Por ejemplo: usted come una manzana, tiene vitaminas, es una fruta... ¿Y el chontaduro? ¿Qué es el chontaduro? También tiene vitaminas... Siempre trayendo lo de acá para enseñar (Esta investigación, 2022)

Como se puede evidenciar en la conversación con las maestras afronariñenses, no sólo el símbolo (el folclor) aparece como dispositivo pedagógico. Lo cotidiano, el ritual de la comida, la pesca, se filtra en el aula de clase:

Yo pienso que todo maestro mira el texto, por lo menos yo lo miro y lo adapto a mi entorno... Por lo menos, en las clases de matemáticas, estábamos enseñando la decena... Como yo vivo frente al manglar, entonces, las señoras que sacan las conchas, las van a vender alrededor. Entonces, yo aprendí de ellas, que cuentan la decena cinco aquí y cinco acá (señala cada mano). Yo eso me lo aprendí, porque no lo sabía, y eso vine y se los dije a los niños. Entonces uno (una decena) es dos veces cinco, diez (aprieta el puño en cada mano)... y aprendieron mejor que si me pongo “la decena es esto”... eso lo prendieron con base en lo que miré de las concheras, entonces, lo traje al medio (Esta investigación, 2022).

La identidad cultural en el aula de clase, entonces, se fortalece, en la medida en que las maestras afronariñenses traen lo cotidiano y lo integran en los procesos educativos. Estas dinámicas, justamente, representan esa contingencia de la identidad. Permiten hacer mella en la cultura dominante, asumen el texto colonizador como pre-texto para hacer circular el discurso de su resistencia: hacen posible la emergencia de lo que aún no ha sido colonizado.

El contexto, el territorio, se sirve como elemento que permite amalgamar lo externo con lo propio. El ritual de *traer* lo cotidiano al aula, permite, no solo fortalecer la identidad cultural, sino también, asumir esta como una acción política, en el sentido en que manifiesta el proceso histórico de defender aquello que, pese a la acción sistemática de la cultura dominante, permanece en la cultura afronariñense y se recrea en los gestos, en este caso, de las maestras.

En el documento del PRETAN se advierte así:

El cambio de paradigma educativo en otros lugares se ha centrado en el énfasis en el aprendizaje y en el rol del sujeto que aprende y relevancia social de los aprendizajes, en los territorios afronariñenses se requiere además reconsiderar el rol de los mayores y sabedores ancestrales como guardianes de la cultura ancestral, entendida como el conjunto de valores esenciales para la identidad étnica afro que deberíamos preservar como el valor supremo de la persona, el sentido comunitario de la vida, la interculturalidad, la apertura y valoración de formas de conocimiento que trascienden la racionalidad instrumental, la libertad como construcción de la autonomía de la persona y de su sentido de responsabilidad, la búsqueda del otro en la construcción de un nosotros. Para esto se requiere que los mayores participen

activamente en la definición de los fines y contenidos de la educación, hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes de participar, junto a sus maestros, padres y comunidad, transformar los procesos pedagógicos en la escuela es: transformar los términos de relación maestro -educando, maestro – autoridad propia, maestro – sabedor (PRETAN, 2011, pp. 60-61)

Ahora bien, la contingencia de la identidad cultural que se expresa en los rituales de resistencia en el aula de clase, permite el fortalecimiento de la identidad cultural. No obstante, con el propósito de construir modelos pedagógicos propios o, en tal caso, procesos de educación propia, es preciso que dichos rituales sean resignificados por las maestras afronariñenses, en este caso, intentando desnaturalizar dichos gestos, que si bien son inconscientes, si son susceptibles a ser comprendidos desde la construcción de un significado cultural y pedagógico con un sentido político, entendido este sentido como esa posibilidad de hacer circular (contra)discursos en la educación.

## CONCLUSIONES

El proceso de caracterización que se adelantó con las maestras afronariñense de la institución educativa ciudadela Mixta Colombia del municipio de Tumaco, permitió conocer su dinámica familiar, social y educativa que las motivo a tomar la decisión de ser maestras y que a partir de su ejercicio docente desarrollan acciones para el fortalecimiento de la identidad cultural en sus estudiantes.

Conocer el sentir, vivir, las emociones y motivaciones de las maestras permitió establecer el sentido de pertenencia que ellas tienen con su contexto territorial y educativo. Los años de experiencia profesional, el paso por diferentes instituciones en el ámbito laboral forjó un camino lleno de retos, aciertos y desaciertos en su ejercicio pedagógico que es reconocido por cada una de ellas.

Los lazos familiares que marcan su desarrollo humano son un factor fundamental que se ve reflejado en su quehacer académico; el amor que transmiten a sus estudiantes es reflejo de la crianza a la que fueron sometidas, esto fue un común denominador en las maestras pues todas afirman sentirse complacidas y agradecidas por las bondades recibidas por sus padres y la fortuna de poder acceder a una educación que las formó como unos buenos seres humanos, llenas de valores, virtudes y actitudes positivas para enfrentar las dificultades socioeconómicas que padecieron.

Su actuar en la institución es el reflejo de toda una dinámica de factores sociales y culturales que quieren transmitir a sus estudiantes. Tienen la certeza de que, a través de sus vivencias, de los elementos del contexto pueden fortalecer la identidad del ser afro y rescatar elementos tradicionales que son parte de su sentir.

Las prácticas educativas observadas demuestran la calidez que las maestras afro tienen con sus estudiantes. Son prácticas que se desarrollan en un contexto constantemente amenazado por grupos violentos que buscan intimidar a la población y suspender sus actividades diarias.

Considerando la parte académica, la mayoría de las prácticas educativas observadas se establecen bajo el marco de procesos tradicionales, principalmente sobre modelos conductistas, que remarcan la autoridad de las maestras y la organización jerárquica dentro de las instituciones. En este sentido, su comportamiento se rige por acciones que controlan el comportamiento de los estudiantes. Ahora bien, los procesos pedagógicos se establecen desde una organización donde es

la maestra quien posee el conocimiento, y son los niños y niñas quienes deben atender y escuchar lo que ellas enseñan con actitudes pasivas. La disposición de la mayoría de los estudiantes es receptiva, obedecen las ordenes de las maestras y esperan indicaciones en las clases. Con respecto al desarrollo de sus prácticas educativas en el aula, el uso del tablero, la repetición, y la “copia” de ejercicios para la casa, son predominantes sobre las clases observadas, recalcando así, la necesidad de innovar frente a la metodología utilizada apoyándose de un documento propio como lo es el PRETAN.

Sin embargo, existen también los encuentros donde predominan prácticas educativas diferentes, con el uso de herramientas de contexto y procesos vinculados a la educación propia. En este orden de ideas, se pudo apreciar un cambio de disposición entre los estudiantes que hicieron parte de las clases enfatizadas en metodologías propias del modelo conductista y los que hicieron parte de la clase de prácticas educativas relacionadas con lo propio y la identidad cultural, en contexto. Principalmente, se destaca la atención que los estudiantes prestan en clase, la participación a lugar con comentarios significativos que alimentan el proceso, y principalmente, la baja indisciplina indicada demuestra que procesos vinculados a la educación propia realmente involucran al estudiantado motivando la atención, apropiación de contenidos y participación de los estudiantes.

Este tipo de educación, fuertemente ligada a los procesos sugeridos en el documento base de estudio de esta investigación, promueve la educación propia como proceso de resistencia e identidad cultural, que, sin duda, formará estudiantes conocedores de su historia y comprometidos con la sociedad.

Es por esta razón, que se hace necesario visibilizar los aportes y resultados que dejan los proyectos trabajados desde las comunidades afro. En este sentido, se concibe la necesidad de involucrar a toda la comunidad de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia en torno al PRETAN, para iniciar con una sensibilización y apropiación del documento, que posteriormente les permita la modificación gradual de sus prácticas educativas.

## **PROPUESTA: EL PRETAN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SIGNIFICADOS CULTURALES**

Uno de los resultados que más llaman la atención en este proceso de investigación, consiste en que, en las narraciones de algunas de las maestras afronariñenses, se menciona conocimiento de la existencia del documento del PRETAN que, sin embargo, no se trabaja en aula de clase, mientras que otras maestras entrevistadas, manifiestan desconocimiento frente al mismo. Más allá de esta situación, lo que es interesante es justamente la posibilidad de reflexión que se abre. Este resultado, pone de manifiesto la necesidad de generar escenarios de reflexión que permitan situar una mirada crítica frente a los esfuerzos que las comunidades han dirigido hacia la construcción de procesos etnoeducativos o de educación propia, su estado actual y las necesidades en materia de socialización y alcance de los logros realizados.

Sin lugar a dudas, uno de estos logros corresponde al materializado en el PRETAN. El documento traza líneas en los escenarios conceptual, metodológico y operativo. Sirve como una hoja de ruta para la construcción, fortalecimiento y ampliación de los espacios comunitarios, sociales y políticos que permitan orientar la etnoeducación o la educación propia, no solo en el municipio de Tumaco, sino en toda la Costa Pacífica nariñense. No obstante, se observa como fundamental la necesidad de socializar dicho documento con las instituciones educativas, sobre todo, y teniendo en cuenta que, a partir del 2013, los procesos etnoeducativos de las comunidades afronariñenses se inscriben en el marco de una política pública, que legitima, impulsa y motiva a transitar en los caminos que conduzcan a una etnoeducación contextualizada, necesaria y pensada por y para las comunidades afro en el departamento de Nariño.

Teniendo en cuenta esta situación, y partiendo de la necesidad de generar reflexión crítica con respecto a la relación entre el PRETAN y las prácticas educativas de las maestras afronariñenses, es posible generar el comienzo de un debate que incluya tres elementos fundamentales: En primer lugar, una revisión de las maneras en que se conceptúa y vivencia la identidad cultural en el aula de clase (e incluso en las demás esferas sociales de la comunidad afronariñense); segundo, la necesidad de fundamentar las prácticas educativas de las maestras afronariñenses como acciones rituales de resistencia; y tercero, la importancia de mejorar los canales interinstitucionales que permitan que el PRETAN llegue a, ojala, todas las instituciones

educativas de la Costa Pacífica y las comunidades negras que habitan la cordillera en el departamento de Nariño.

En primer lugar, es preciso comprender que existe un imaginario que tiende a relacionar la cultura, con las expresiones culturales. Es imperativo que las comunidades afronariñenses comprendan la cultura y su identidad, como un escenario de producción de significados, de tal manera que los mismos puedan ser conservados como signos y *textos* cotidianos, que circulan en la cotidianeidad de las comunidades y, desde allí, puedan ser transformados (Lotman, 2005).

Aquí la apuesta correspondería en transitar de la definición de cultura de la antropología tradicional, aquella que por ejemplo Tylor construye, que la identifica con “los conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad” (1981) y disponerla en el plano de la semiótica, es decir, la cultura como agente productor, reproductor y transformador de significados. Dichos significados, son a su vez, construcciones históricas, determinadas por una onto-epistemología de la resistencia afronariñense.

La cultura y la identidad, entonces, no se concretan en los símbolos, sino que se distribuyen en lo cotidiano, gracias a las acciones rituales que se realizan en la realidad. Así, se propone incluir en la construcción de la práctica educativa de las maestras afronariñenses, en este caso, la idea de una cultura y una identidad que se construye a partir de la vivencia misma de la cotidianeidad, resignificada. Se propone, entonces, desnaturalizar lo cotidiano, para ubicarlo en un plano en el que tanto gesto como símbolo permiten la construcción del significado cultural, y desde ahí, de la identidad cultural.

Esta identidad cultural se enmarca dentro de los linderos del diálogo intercultural. En ese sentido, entonces, es necesario reflexionar con respecto a la necesidad de orientar los esfuerzos, ya no hacía el fortalecimiento de la etnoeducación, sino hacía la construcción de una educación intercultural. Esto, reconociendo que incluso la identidad, el yo, se construye en el ejercicio dialógico. *Zigzaguear*, como refiere Fanon, entre aquello que ha resistido el dominio de una sola cultura, y aquello que, pese a todo, se sigue imponiendo.

Pensar la identidad como resultado del diálogo, permite orientar los procesos educativos hacia la educación intercultural, quizá necesaria en el mundo actual, y que incluso el mismo PRETAN reconoce cuando menciona que:

Si bien el pueblo afronariñense busca avanzar hacia el empoderamiento desde su identidad étnico-cultural, también debe estar a la vanguardia de las nuevas tecnologías o aún mejor, los estudiantes deben conocer y manejar las herramientas de las tecnologías de la información para ponerlas al servicio de la cultura, de las diferentes identidades: campesinas, urbanas y de género del pueblo afronariñense, quien propende por rescatar sus valores culturales y los saberes tradicionales de cara al reconocimiento de la ciencia, las plantas medicinales que por décadas han salvado vidas en este territorio (PRETAN, 2011, p. 46).

No obstante, debe comprenderse que la identidad cultural, tiene implicaciones que van mucho más allá del reconocimiento de la identidad negra en las comunidades afro. De esta manera, es fundamental que el concepto de identidad cultural, pueda ser analizado como una categoría histórica, como un tejido de construcción social, que sobrepasa los símbolos culturales, y hace nido justo en la intencionalidad política y ética del otro/otra. La identidad debe ser deconstruida y, en este sentido, como bien lo menciona Curiel (2014), debe revisarse y considerarse, ya no tanto como un fin último, al que las comunidades afronariñenses deban llegar, sino como una posibilidad de comprensión de la manera en que las relaciones de poder y los instrumentos colonizadores (raza, género y sexualidad, por ejemplo), han construido al otro y la otra, y desde ahí, hagan posible su liberación.

En tal sentido, la educación, y para el caso, los procesos etnoeducativos que vienen construyendo estas comunidades, de ser posible, deben revisar la manera en que la política de la diferencia, expresada en términos de la defensa de la identidad, se ha inscrito en ellos. Si bien, la identidad-en-diferencia (Spivak, 1998), hace posible el reconocimiento de la otredad, por otro lado, la diferencia, como discurso dominante, permite sostener las relaciones históricas que, sobre el trabajo, la explotación, la marginación, el racismo y el machismo, han dejado huella en las comunidades étnicas. Bien lo describe Quijano (2020) cuando refiere que conceptos como el racismo o la idea de raza, consisten en dispositivos eficaces que, pese a los intentos de desuso posmodernos (Curiel, 2014), aún permiten explicar la manera en que desde la unidad -aquello que es lo mismo (Dussel, 1973), (colonia, eurocentrismo), el poder continúa silenciando las voces de los/las otros(as).

Los procesos educativos adquieren una importancia fundamental a la hora de pensar en la descolonización. Es en este sentido en que, el concepto de educación intercultural (Walsh, 2005)

se manifiesta como una posibilidad. Esta misma, junto con la concepción de la cultura como proceso semiótico, permitirá orientar la práctica educativa, en este caso particular, de las maestras afronariñenses.

En este ejercicio, es fundamental reconocer la narración de las maestras como una posibilidad de generar conocimiento pedagógico y cultural. Reflexionar sobre educación y pedagogía a partir de las narraciones y experiencias de vida de las maestras, no solo es una acción que conduce a la producción de saber pedagógico, sino que, además, es una acción contingente, necesaria y coherente con la naturaleza narrativa de las comunidades afronariñenses. La práctica educativa de las maestras afronariñenses debe significarse a través de su narración. Lo que se hace debe ser contado y desde ahí, en la medida de su narración, se traduce en significado que tiene un doble lugar: por un lado, el educativo y por el otro en la cultura misma.

En este mismo sentido, en aquel en que lo narrado se hace vivo, se significa y permite la transformación, es hacia donde deben apuntar los esfuerzos institucionales en procura de lograr el mayor alcance posible de los esfuerzos que, como el PRETAN, intentan generar procesos educativos que tienden hacia lo intercultural y la educación propia. Es necesario lograr socializar el PRETAN a semejanza de como las familias, las comunidades, conversan en el *mentidero*.

Desde ahí, surge la necesidad de que, a través de escenarios de participación comunitarios, el PRETAN, y todos los esfuerzos educativos que permitan transitar hacia la construcción de una educación intercultural propia, se materialicen en acciones prácticas que redunden en la construcción de prácticas educativas liberadoras y transformadoras. Se requiere del esfuerzo determinado, sistemático y profundo de la comunidad afronariñense para aproximarse hacia el conocimiento de su propio saber, del que se construye en los territorios, con el fin de comprender la historicidad de los pueblos afronariñenses, sus alcances y sus límites, para generar reflexiones que terminen construyendo teorías acerca, en este caso, de la educación propia e intercultural.

El PRETAN, sin lugar a dudas, constituye un ejemplo singular de este tipo de esfuerzos, sin embargo, a partir de las narraciones de las maestras en esta investigación, es posible evidenciar una brecha que logrará subsanarse a través de la generación de procesos de sensibilización, de comunicación efectiva, que permitan trasladar al aula educativa, las posibilidades de construcción de discursos pedagógicos subalternos. Si, como lo plantea Spivak (1998), la voz de los subalternos procura de la emergencia de un lugar de enunciación, es justamente una necesidad inmanente para

las comunidades afronariñenses, construir dichos escenarios. Hacer de la palabra y el saber un escenario de resistencia que debe hallar su lugar en la educación en sus territorios.

Aquellos espacios de capacitación, de discusión y reflexión sobre el PRETAN, deben multiplicarse y, por ejemplo, desde la promulgación de la política pública etnoeducativa, deben aumentar su rango de acción. Se precisa del trabajo mancomunado de los intelectuales y las maestras y maestros afronariñenses, conscientes de su identidad contingente y de su acción política y ética en el aula, para lograr que el PRETAN haga hogar en las instituciones educativas y en las comunidades del pacífico nariñense. Esto en consonancia con la necesidad de hacer de la construcción de teoría (en este caso sobre la educación propia e intercultural) un ejercicio político y, desde ahí, logren emerger categorías de análisis que permitan “comprender la realidad y actuar sobre ella” (Curiel, 2014, p. 42).

En este orden de ideas, se proponen procesos de capacitación a la comunidad, donde se considere la unión y trabajo en equipo, guiado por las experiencias que los mayores – conocedores provean, para poder involucrar diferentes prácticas de supervivencia, como las que ellos ya han vivido, y principalmente, de mejora en sus procesos sociales, que concluyan en avances colectivos en búsqueda de mejores modos de vida. En este sentido, y como lo menciona García (2011), se trata de una construcción colectiva de la misma comunidad, entre ellos maestros etnoeducadores, líderes de consejos comunitarios, comisiones pedagógicas, entre otras; los cuales trabajan desde y para su territorio, rechazando imposiciones de afuera cuando se trata de definir los pilares que guían los proyectos de su sociedad (pp.120 - 121). Así, los procesos que se manejan dentro de las instituciones educativas se verán altamente beneficiados, pues no es únicamente un espacio de aprendizaje de saberes estandarizados, sino de apropiación de su cultura e identidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguirre G, J. C., y Jaramillo E, L. G. (2012). *Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa*. Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia), 8(2), 51-74.

Arciniegas R., W., & Pérez P., N. (2015). *Consideraciones semióticas: un acercamiento a la definición de cultura*. Cuadernos De Lingüística Hispánica, (25), 99-121.

Artunduaga, L. A. (1997). *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. Revista Iberoamericana de educación, 13, 35-45. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.pdf>

Asamblea departamental de Nariño. (27,11,2013). *Ordenanza 037 por medio de la cual se aprueba la política departamental de educación de las comunidades negras de Nariño*. <https://servicio.xn--nariorta.gov.co/DespachoGobernador/Normatividad/archivos/Ordenanzas/2013/ordenanza%20037-%2027-11-2013.pdf>

Beltrán V., Y. I.; Martínez F., L., y Vargas B., Á. S. (2015). *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos*. Educación y educadores. 18(1), 62-75. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>

Brower B., J. (2014). *Aportes semióticos para la comprensión de la identidad cultural*. Opción, 30(73),47-68. ISSN: 1012-1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31035398001>

Castillo, G. E. (2014.) *Hacia una agenda etnoeducativa para el Pacífico colombiano*. Congreso pedagógico afrocolombiano, Tumaco 2014.

Cantor, M. (2003). *La etnoeducación como herramienta para la convivencia y el desarrollo social. El proceso de Comunidades Negras (PCN) y la lucha por los derechos étnicos en Colombia*. Bogotá, Colombia. Encuentro Nacional e Internacional de Derechos Humanos, paz y democracia: Colombia insiste en los Derechos Humanos", Bogotá, 9, 10, 11 septiembre de 2003. <http://base.d-p-h.info/es/fiches/premierdph/fiche-premierdph-6496.html>

Carreño, M. (2010). *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación, (20), 195–214. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9922>

Curiel, O. (2014). *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*. Colombia: Universidad del Rosario. [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf)

Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Delgado R., R. (2020). *Aprender a ser negro: Amir Smith Córdoba y el periódico Presencia Negra (1979)*. Universidad de Cartagena.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Vol. I-II. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Echeverri, J. (2008). *¿De chagrera a secretaria?: Balance de algunas acciones en Etnoeducación en el Amazonas colombiano*. In M. Bertely, J. Gasché, & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 135–166). Quito: Abya-Yala.

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Manzano, C. [Trad.]. Barcelona, España: Editorial Lumen.

Escobar, A. (2012). *Mas allá del tercer mundo: Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH. ISBN: 978-958-8181-91-2.

Fanon, F. (2016). *Los condenados de la tierra*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Trabajo, Empleo y Prevención Social. Biblioteca laboral No. 21.

Fernández M., I. (2020). *Paulo Freire y los aportes anticoloniales de Frantz Fanon, Albert Memmi y Amílcar Cabral*. Revista del IICE, (48). <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10203/8915>

Flórez P., N. y Forero E., A. (2018). *Transformación de las prácticas de aula a partir de la implementación del modelo la pedagogía dialogante en la Institución Agrícola Educativa Rural n° 12 del corregimiento de Carraipía la Guajira*. Rioacha, Colombia: Universidad de La Sabana, Tesis de Maestría.

Freire, P. (1980). *El mensaje de Paule Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid, España: Editorial Marsiega.

\_\_\_\_\_. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª Edición. México: Siglo XXI Editores, S.A.

\_\_\_\_\_. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Garcés A., D. (2008). *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Cali: Editorial Valformas LTDA.

García A., F. A. (2017). *La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombiana*. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 8(15). <http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v8n15/2007-2171-dsetaie-8-15-00005.pdf>

García R., J. E. (2010). *Etnoeducación Afro “Casa Adentro”*. Bogotá: Periódico Uramba.  
 \_\_\_\_\_. (2011). *La etnoeducación afro “Casa adentro”: Un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano*. Pedagogía y Saberes, (34), 117.121. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys117.121>

\_\_\_\_\_. (2015a). *Insumisión epistémica y pensamiento educativo Afrocolombiano Siglo XX. Por ahí saca la cuenta...* Tesis doctoral, San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, Doctorado en Ciencias de la Educación. <http://doctorado.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2018/03/Teisis-Jorge-Enrique-Garcia-Rincon.pdf>

\_\_\_\_\_. (2015b). *Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico*. Revista Colombiana de Educación, (69), 159.182. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce159.182>

\_\_\_\_\_. (2019). *Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos*. En Roteiro, vol. 44, núm. 1, e17645, 2019. Universidade do Oeste de Santa Catarina

\_\_\_\_\_. (2020). *Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana*. CS, (30), 17-45. <https://dx.doi.org/10.18046/recs.i30.3843>

Gómez D., L., y Peñaloza J., G. (2014). *Didáctica y Comunicación: Aportes de Habermas a La Educación*. Praxis & Saber, 5(9), 13-29. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2216-01592014000100002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592014000100002&lng=en&tlng=es)

Gonzáles, C. E. V. (2008). *El marco semiótico de la cultura un reto para el estudio de la comunicación*. Estudios sobre las culturas contemporáneas, 14(27), 133-147. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602706.pdf>

Gudmundsdottir, S. *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. (Capítulo de libro) En: McEwan, H., y Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el*

aprendizaje y la investigación. Argentina: Amorrortu editores. Recuperado de: [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA\\_MC\\_EWAN\\_EGAN.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf)

Grueso, D. (2013). *Constitución de 1991, identidades étnicas y política transformativa*. En Revista: Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, año 15, n° 29. Primer semestre de 2013. Pp. 117–135.

Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia. (2022). *Proyecto Educativo Institucional – PEI*. San Andrés de Tumaco.

Korsbaek, L. (1999). *La antropología y sus disciplinas vecinas* (Segunda de dos partes). CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, 6(2). ISSN: 1405-0269. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=104/10401511>

Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Congreso de la Republica. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley 70 de 1993. Colombia. <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/conmemoraciones/Paginas/Conmemoraci%C3%B3n-Ley-70-de-1993.aspx>

Martínez B., D. E. (2018). *El movimiento de los saberes ancestrales y las prácticas pedagógicas de algunos maestr@s afrocolombianos: historias y estrategias pedagógicas para la construcción de una sociedad desde el Ubuntu*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11089>

Martínez C, P., Lago De Vergara, D., y Buelvas M., A. (2016). *Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso*. Revista Historia De La Educación Latinoamericana, 18(27), 139-166. <https://doi.org/10.19053/01227238.5526>

Meneses C., Y. A. (2017). *Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación*. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 8(15). <http://www.dialogossobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/422>

Ministerio de Cultura de Colombia. (2014). 27 de agosto. *Conmemoración de la Ley 70 de 1993*. [WEB]. <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/conmemoraciones/Paginas/Conmemoración-Ley-70-de-1993.aspx>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Normatividad Básica para Etnoeducación*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-85384.html?noredirect=1>

\_\_\_\_\_. (2018). *Tumaco trabaja por el fortalecimiento de la educación y de la región*. [WEB] [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-370917.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-370917.html?_noredirect=1)

Muñoz V., O. (2018). *Teoría y práctica de educación popular entre mujeres negras y mujeres diversas en el oriente de Cali*. Cali, Colombia: Universidad del Cauca. Facultad de Ciencias Exactas y de la Educación. Maestría en educación popular. Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación Popular. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1196/TEOR%C3%8DA%20Y%20PR%C3%81CTICA%20DE%20EDUCACI%C3%93N%20POPULAR%20ENTRE%20MUJERES%20NEGRAS%20Y%20MUJERES%20DIVERSAS%20EN%20EL%20ORIENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OCDE-MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.Pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.Pdf)

Ordoñez, D. V. (2019). *Participación de la mujer afro en pro de la reconstrucción de una igualdad de género en el grado quinto del Centro Educativo de Sánchez - Nariño*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Escuela Ciencias de la Educación – ECEDU. Licenciatura en Etnoeducación. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Etnoeducación. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26253?show=full>

PNUD. (2012). *Afrocolombianos, sus territorios y condiciones de vida*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Bogotá, Colombia. ISBN 978-958-8758-09-1. <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-cuadernoafro-2012.pdf>

Podestá C., Paola (2006). *Un acercamiento al concepto de cultura*. Journal of Economics, Finance and Administrative Science, 11(21),25-39. ISSN: 2077-1886. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3607/360733601002>

Quijano, A. (2000). *¡Qué tal raza!* Revista del CESLA. International Latin American Studies Review, (1), 192-200. <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-que-tal-raza.pdf>

\_\_\_\_\_. (2020). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Libro digital. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201009055817/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

\_\_\_\_\_. (1995). *Decreto 804 de 1995*. Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>

Restrepo, E. (1997). *Afrocolombianos, antropología y proyecto de modernidad en Colombia*. en Ma. Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (ed.) *Antropología en la Modernidad*. Bogotá: Ed. Instituto Colombiano de Antropología, Colcultura.

Rivas, N. (1999). *Territorialidad autoridad y Ley 70 en Hacer política en el Pacífico Sur: Algunas aproximaciones*. Cali: Universidad del Valle, Ed. Cidse-IRD.

Rojas de Rojas, M. (2004). *Identidad y cultura*. Educere, 8(27), 489-496. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602707>

Rojas, A. y Castillo E. (2005). *Educación a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Universidad del Cauca.

Ruiz C., A., y Medina R., A. (2014). *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos*. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, No. 14.

Santos, B de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, Siglo XXI Editores.

Segovia, J. D. (2014). *La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo*. Fundamentación, procesos y herramientas. La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España.

Soto A., D. E., Avoro N., M. T., Ruiz C., A., & Medina R., A. (2016). *Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en perspectiva al 2020*. Revista historia de la educación latinoamericana, 18(27), 67-94. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v18n27/v18n27a04.pdf>

Spivak, G. C. (1998). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Trahar, S. (2010). *La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, No. 14, Vol. 3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702004>

Uribe C., Erika P. (2018). *Un viaje ancestral: mujeres afrocolombianas, indígenas y campesinas del valle de Aburrá en diálogo de saberes intercultural*. Ratio Juris, No.13, vol. 26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5857/585761565011>

Varela B., H. (1985). *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Velandia, P. J., y Restrepo, E. (2017). *Estudios afrocolombianos: balance de un campo heterogéneo*. Tabula Rasa, No. 27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39654308008>

Veláz-de-Medrano, U., C. (2005). *Retos de la educación básica en América Latina*. Madrid, España: Fundación Carolina.

Vergara E., J., y Vergara D., J. (2002). *Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana una reflexión sociológica*. Revista de Ciencias Sociales (CI), No. 12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=708/70801206>

Wade, P. (1997). *Gente negra nación mestiza*, Bogotá: Ediciones Uniandes.

Walsh, C. (2005). *Colonialidad, Interculturalidad y Conocimiento*. Mimeo Primer Seminario Internacional (Etno) educación, Multiculturalismo e Interculturalidad. Bogotá.

## ANEXOS

### Anexo A. Formato de caracterización

#### Caracterización maestras afronariñenses -Tumaco

El objetivo de este instrumento es recoger información sociodemográfica, socioeconómica, organizativa comunitaria y académica que permita caracterizar a un grupo de maestras afronariñenses del municipio de Tumaco de la institución educativa Ciudadela Mixta Colombia en el marco del proyecto de investigación titulado: El papel de las maestras afronariñenses en el fortalecimiento de la identidad cultural, investigación que se desarrolla en el programa de Maestría en Educación de la universidad de Nariño .

De acuerdo con lo previsto en la Ley 1581 de 2012 por medio de la cual se expidió el Régimen General de Protección de Datos Personales, y su Decreto reglamentario 1377 de 2013, autorizo expresamente a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia para que mis datos personales puedan ser utilizados de conformidad con la reglamentación vigente. Declaro haber leído la cláusula anterior, siendo el envío de sus datos la aceptación de la misma

---

**\*Obligatorio**

**1. Nombres \***

Escriba sus nombres completos tal y como se encuentran en su documento de identidad

---

**2. Apellidos \***

Escriba sus apellidos completos tal y como se encuentran en su documento de identidad

---

**3. Identificación \***

Escriba su documento de identificación sin puntos ni comas

---

**4. Numero de contacto \***

Escriba su número de celular de uso personal y que este actualizado

---

**5. Correo electrónico \***

Escriba su correo electrónico de uso personal, revise que este bien escrito

**6. Lugar de nacimiento \*****7. Municipio en el que reside \***

Escriba cual es el municipio en el que usted reside actualmente

Información  
sociodemográfica

En esta sección se indagará sobre aspectos sociales y demográficos, por favor que la información que suministre sea verídica y actualizada.

**8. Fecha de nacimiento \***

Seleccione el mes, día y año de su nacimiento

*Ejemplo: 7 de enero del 2019*

**9. Edad \***

Escriba su edad actual

**10. Estado Civil \***

Por favor seleccione una opción sobre su estado civil *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Soltero (a)
- ☐ Casado (a)
- ☐ Divorciado (a)
- ☐ Unión Libre
- ☐ Viudo (a)

**11. Actualmente usted vive en una zona? \***

Seleccione una respuesta con base a la pregunta planteada *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Rural
- ☐ Urbana

**12. Nombre del barrio o Vereda \***

Escriba el nombre del barrio en el que vive si su respuesta anterior fue zona urbana, o escriba el nombre de la vereda en la que vive si su respuesta fue zona rural

---

**13. ¿Es madre cabeza de familia? \***

Seleccione una sola opción ante la pregunta formulada *Marca solo un óvalo.*

Si ☐

No ☐

**14. ¿Tiene Hijos? \***

Seleccione una sola opción como respuesta a la pregunta formulada *Marca solo un óvalo.*

Si ☐

No ☐

**15. Número de hijos**

Si su respuesta anterior fue que si tiene hijos por favor escriba cuantos hijos tiene. Si su respuesta fue negativa escriba Ninguno

---

**16. ¿Cuál es el tipo de familia en la que vive? \***

Seleccione una sola opción con base en la siguiente explicación:

1. Familia Monoparental: integrada por uno de los Padres y uno o varios hijos
2. Familia nuclear: Es aquella que está formada por la madre, el padre y las hijas y/o hijos
3. Familia extensa: Familia conformada por la madre, el padre, las hijas y /o hijos y otro familiar (Abuelos, tíos, primos etc.)
4. Familia reconstituida: Formada por una pareja en la que uno o ambos miembros tienen hijos o hijas de una relación anterior
5. Independiente: Persona que vive sola y aun no conforma familia *Marca solo un óvalo.*

☐ Monoparental

☐ Nuclear

☐ Extensa

☐ Reconstituida

☐ Independiente

**17. ¿En qué ocupa su tiempo libre? \***

Seleccione una opción en la que usted considere ocupa más su tiempo libre *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Lectura
- ☐ Deportes
- ☐ Apoyo familiar
- ☐ Cuidado de la Casa
- ☐ Agricultura
- ☐ Redes sociales
- ☐ Apoyo comunitario
- Otra ☐

18. Si su respuesta en la pregunta anterior fue otra, escriba cual.

**19. Seleccione el número de horas que dedica a su tiempo libre \***

Seleccione una opción sobre el tiempo que dedica a las actividades de tiempo libre *Marca solo un óvalo.*

- ☐ menos de 1 hora
- ☐ de 1 a 3 horas
- ☐ más de 3 horas

Condiciones  
socio-económicas

Describa y/o seleccione las actividades socio -económicas  
que realiza en la actualidad

**20. Sector de trabajo**

Si su respuesta anterior fue Si, selecciones una de las opciones que se presentan a continuación en cuanto al sector que se desempeña actualmente *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Sector Publico
- ☐ Sector Privado
- ☐ Independiente
- ☐ otros
- ☐ Ninguno

**21. ¿Cuál es su ocupación actual? \***

Describa cuál es su ocupación laboral actualmente

---



---



---



---

**22. Cuántas horas diarias dedica a su ocupación actual \***

Seleccione una de las opciones que se presentan a continuación, en relaciona al número de horas que usted desarrolla su actividad laboral *Marca solo un óvalo.*

- ☐ entre 1 y 4 horas
- ☐ entre 4 y 8
- ☐ entre 4 y 12
- ☐ más de 12 horas

Experiencia  
laboral

En esta sección se indagará respecto a su experiencia profesional y laboral en el campo educativo

**23. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?**

---

**24. Nombre las instituciones educativas en las que ha trabajado \***

---

Información organizativa - Comunitaria - Territorial

**25. Comunidad a la que pertenece \***

Seleccione una opción con de acuerdo a la comunidad que pertenece *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Raizal
- ☐ Afro
- ☐ Palenquera
- ☐ Otro:

---

**26. Si su respuesta a la pregunta anterior fue otro, escriba a que comunidad pertenece**

27. ¿Pertenece a un Consejo comunitario? \* Seleccione una opción como respuesta a la pregunta  
*Marca solo un óvalo.*

- ☐ Si  
☐ No

**28. ¿Cuál es el nombre Consejo comunitario al que pertenece? \***

Escriba cual es el nombre de la organización a la que pertenece - (Si su respuesta anterior fue no escriba ninguno)

---

---

---

---

---

**29. ¿Ocupa algún cargo en el Consejo comunitario al que pertenece? \***

Por favor seleccione una opción al interrogante planteado *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Si  
☐ No

**30. ¿Cuál es el cargo que ocupa?**

Si su respuesta fue Si en la pregunta anterior por favor escriba cual es el cargo que ocupa en la organización comunitaria.

---

Información  
académica

En esa sección se indagará sobre su formación académica, por favor responda cada uno de las preguntas e items expuestos de manera verídica

**31. ¿En qué año termino su bachiller? \***

Escriba el año en el que se tituló como bachiller

---

---

---

---

**32. ¿En qué institución educativa desarrollo sus estudios de secundaria? \***

---

**33. ¿Es normalista superior? \***

*Marca solo un óvalo.*

☐

Si

☐

No

**34. ¿En qué Universidad realizo su pregrado? \***

Escriba el nombre la institución educativa superior en la que se titulo

---

**35. ¿Cuál es su título académico profesional? \***

Escriba el nombre del programa académico del que se titulo

---

**36. ¿En qué año recibió su título profesional?**

**37. ¿Cuál es su ultimo nivel de estudios de posgrado? \***

Por favor seleccione una sola opción como respuesta al interrogante planteado *Marca solo un óvalo.*

☐

Especialización

☐

Maestría

☐

Doctorado

☐

Ninguno

**38. Nombre el título de posgrado que posee \***

Escriba los títulos de posgrado que ha desarrollado

---

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

**Google** Formularios

---

### Anexo B. Diario de Campo

#### La representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural de Tumaco

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Equipo de investigadores:</b>    | <p>María Alejandra Mideros Pabón.</p> <p>Esteban David Piarpusan Pismac</p> <p>Mario David Jurado Agreda</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Objetivos:</b>                   | <p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Comprender como el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN) se representa en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia sede principal del municipio de Tumaco, a partir de sus relatos de experiencia que permitan la identificación de acciones que fortalecen la identidad cultural.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses en el nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia.</li> <li>- Sistematizar los relatos de experiencia de las maestras afronariñenses en sus prácticas educativas del nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia</li> </ul> |
| <b>Instrumento</b>                  | Diario de Campo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Fecha</b>                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Duración</b>                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Nombre docente entrevistada:</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Correo:</b>                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

#### PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

|                                                                                  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                  |  |
| <b>CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN</b>                                                |  |
|                                                                                  |  |
| <b>FASES DE PLANEACIÓN DE LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR EN EL CONTEXTO DESCRITO</b> |  |
|                                                                                  |  |
| <b>DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PLANEADA</b>                       |  |
| <b>Describir el momento inicial</b>                                              |  |
| <b>Describir el desarrollo de la sesión o proceso</b>                            |  |

|                                                                                                                                                                                          |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                                                                                          |  |
| <b>Describir las estrategias didácticas desarrolladas por el docente en formación y cómo éstas favorecen la apropiación y el aprendizaje de los fundamentos disciplinares trabajados</b> |  |
| <b>ARGUMENTACIÓN</b>                                                                                                                                                                     |  |
| <b>Analizar cómo los procesos influyen en las relaciones académicas, personales y profesionales.</b>                                                                                     |  |
| <b>AUTO y CO EVALUACIÓN</b>                                                                                                                                                              |  |
| <b>Aspectos en los que se debería mejorar</b>                                                                                                                                            |  |

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   |  |
| <b>EVIDENCIAS</b> |  |
|                   |  |

### Anexo C. Formato de entrevista

#### La representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural de Tumaco

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Equipo de investigadores:</b> | María Alejandra Mideros Pabón.<br>Esteban David Piarpusan Pismac<br>Mario David Jurado Agreda                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Objetivos:</b>                | <p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Comprender como el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN) se representa en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia sede principal del municipio de Tumaco, a partir de sus relatos de experiencia que permitan la identificación de acciones que fortalecen la identidad cultural.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses en el nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia.</li> <li>- Sistematizar los relatos de experiencia de las maestras afronariñenses en sus prácticas educativas del nivel de educación básica primaria en la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia</li> </ul> |
| <b>Instrumento</b>               | Entrevista semiestructurada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Fecha</b>                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Duración</b>                  | 40 minutos aprox.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

#### Información general

**Nombre de la entrevistada:** \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo se formó para ser maestra?
2. A partir de su experiencia, podría relatarnos ¿en qué consiste su trabajo en la institución educativa?
3. Teniendo en cuenta su labor como maestra, podría comentar ¿cuál es su sentir trabajando en el aula de clase? ¿Cuáles son sus principales motivaciones y cuáles han sido los principales obstáculos o las dificultades que ha encontrado en su labor?

4. A partir de su experiencia, ¿qué modelos pedagógicos o qué tipo de práctica docente realiza (o ha realizado) con sus estudiantes?
5. Con base en su labor como maestra, podría describir de ¿qué manera, usted, construye, organiza y evalúa su proceso curricular?
6. Dentro de su labor como docente ¿considera usted que ha relacionado los contenidos propios de la educación básica primaria, de la etnoeducación (o la educación intercultural)? En caso de que la respuesta fuese afirmativa, ¿podría describir cómo ha sido esta relación?
7. ¿Cómo considera usted que la promulgación de la etnoeducación como política pública a tenido impacto dentro de los procesos educativos que lleva a cabo en su escenario educativo?
8. Según su criterio, ¿su práctica docente favorece e impulsa la etnoeducación? Podría describir ¿de qué manera se ve reflejada la etnoeducación en su práctica docente?
9. ¿Conoce usted el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN? En caso de ser afirmativa su respuesta, podría comentar ¿cómo relaciona (o ha relacionado) el contenido de este Proyecto con su práctica docente?
10. Desde su práctica docente, ¿cómo aborda el concepto (problema) de la identidad cultural desde el aula de clase?
11. ¿Considera usted que desde su labor docente se ha favorecido la identidad cultural afronariñense?
12. ¿Qué herramientas, estrategias o metodologías educativas considera usted que permiten fortalecer la identidad cultural afronariñenses?
13. A partir de su criterio, y con base en su experiencia, ¿considera que la etnoeducación permite fortalecer la identidad cultural afronariñense?
14. Teniendo en cuenta su trayectoria como maestra y la experiencia adquirida, ¿qué elementos, aportes o procesos considera que deberían integrarse a los procesos etnoeducativos (o de educación intercultural) para fortalecer, proteger e impulsar la identidad cultural afronariñense?

### Anexo D. Registro fotográfico



