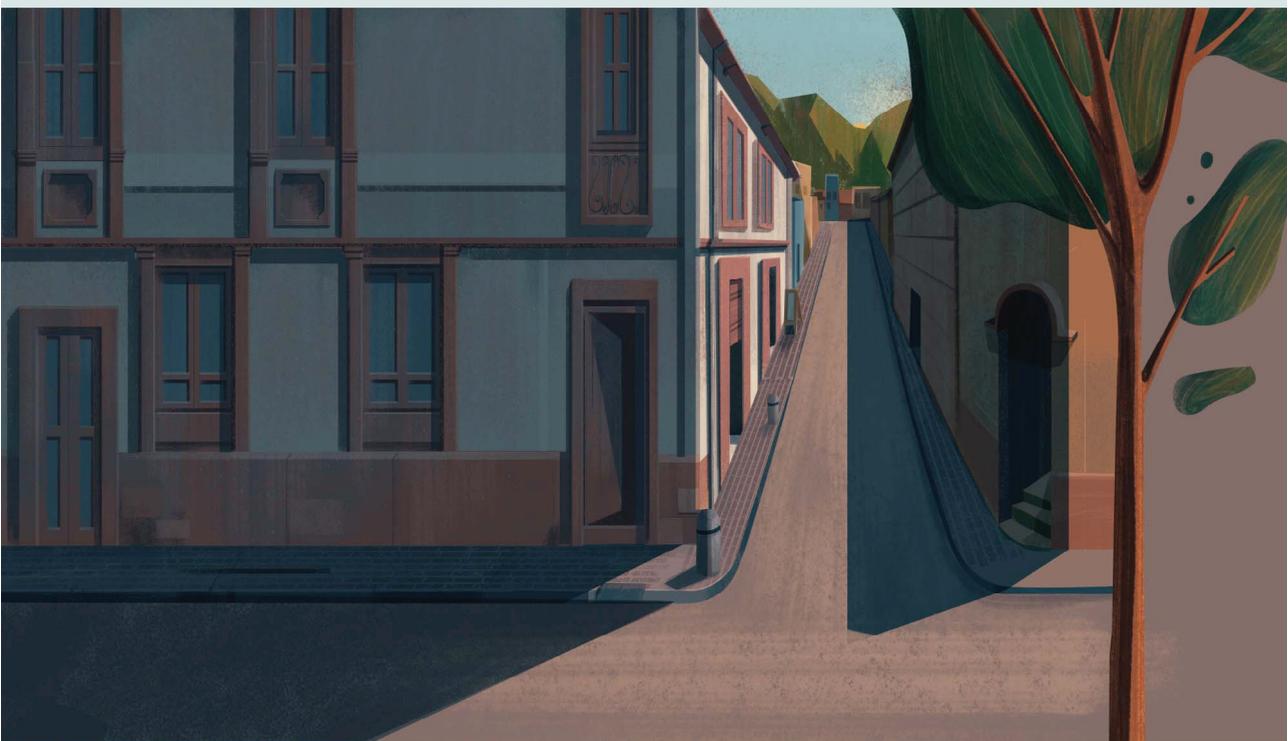


La etnoeducación en Colombia

Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros

Nancy Palacios Mena
Irma Alicia Flores Hinojos
Angie Stefany Millán Perilla
(autoras compiladoras)



LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente de la República de Colombia

Gustavo Francisco Petro Urrego

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministro de Educación Nacional

Alejandro Gaviria Uribe

Viceministro de Preescolar, Básica y Media

Hernando Bayona Rodríguez

Directora de Calidad para la Educación

Preescolar, Básica y Media

Liliana María Sánchez Villada

Subdirectora de Fomento de Competencias

Lady Marcela Cascavita

Coordinadora Formación de Docentes

y Directivos

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

**MINISTERIO DE CIENCIA,
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN**

Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación

Arturo Luis Luna Tapia

Líder Equipo Humanidades y

Ciencias Sociales

Dirección de Gestión de Recursos

para la CTeI

Milena del Carmen Rodríguez Cárdenas

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Rectora Universidad de Los Andes

Raquel Bernal Salazar

Decano Facultad de Educación

Eduardo Escallón Largacha

**Investigador principal del proyecto “La Investigación en la Escuela
y el Maestro Investigador en Colombia”**

Hernando Bayona-Rodríguez

26 de noviembre del 2020 - 4 de septiembre del 2022

**Investigadora principal del proyecto “La Investigación en la Escuela
y el Maestro Investigador en Colombia”**

Nancy Palacios Mena

22 de septiembre del 2022 - 26 de noviembre del 2022

Coordinadora del proyecto

Leonor Delgado Vanegas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga

Juan Camilo Montoya Bozzi

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP)**

Directora IDEP

Cecilia Rincón Verdugo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ITM

Rector

Alejandro Villa Gómez

LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

**UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA
INVESTIGACIÓN DE LOS MAESTROS**

**Nancy Palacios Mena
Irma Alicia Flores Hinojos
Angie Stefany Millán Perilla**
(Autoras compiladoras)

**Universidad de los Andes
Institución Universitaria ITM**

Palacios Mena, Nancy, autora, compiladora | Flores Hinojos, Irma Alicia, autora, compiladora | Millán Perilla, Angie Stefany, autora, compiladora.

La etnoeducación en Colombia : una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros / Nancy Palacios Mena, Irma Alicia Flores Hinojos, Angie Stefany Millán Perilla (autores compiladores)..Bogotá : Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes ; Medellín : Institución Universitaria ITM, 2023. | XVIII, 283 páginas : ilustraciones ; 17 x 24 cm.

ISBN 9789585122741 (Rústica) | ISBN 9789585122758 (Electrónico)

Capacitación docente - Colombia | Formación profesional de maestros - Colombia | Prácticas de la enseñanza

Clasificación: CDD 370.71-dc23

SBUA

Primera edición: febrero del 2023

© Nancy Palacios Mena, Irma Alicia Flores Hinojos y Angie Stefany Millán Perilla
(autoras compiladoras)

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación
Ediciones Uniandes
Carrera 1.ª n.º 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
ediciones@uniandes.edu.co

© Institucion Universitaria ITM
Sello Editorial ITM
Calle 75 n.º 75-101
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 440 51 00 ext. 5197
<http://catalogo.itm.edu.co>
fondoeditorial@itm.edu.co

ISBN: 978-958-5122-74-1

ISBN *E-book*: 978-958-5122-75-8

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.22430/9789585122758](https://doi.org/10.22430/9789585122758)

Corrección de estilo: Martha Cecilia Caballero Jerez
Diagramación interna: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Diseño de cubierta: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Ilustración de cubierta: Felipe Rodríguez Rodríguez

Impresión:

Ediciones Diario Actual
Medellín, Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949. Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Institución Universitaria ITM | Vigilado Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre de 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio de 2020, Mineducación

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial

Contenido

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS	IX
INTRODUCCIÓN	XIII
CAPÍTULO 1. ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LAS PRÁCTICAS ETNOEDUCATIVAS DE LOS MAESTROS	1
Nancy Palacios Mena	
Irma Alicia Flores Hinojos	
Angie Stefany Millán Perilla	
CAPÍTULO 2. LA PEDAGOGÍA DE LA TULPA: ESCENARIO PROSPECTIVO Y ESTRATÉGICO DE APRENDIZAJE	25
Jesús Humberto Portilla Muñoz	
Wilmer Giovanni López Velásquez	
Rafael Snider Bastidas Sánchez	
CAPÍTULO 3. TINTA MONTAÑERA: AGROECOLOGÍA E INTERCULTURALIDAD EN LA IEAM DE MIRANDA, CAUCA	53
Crysth Alison Montenegro Bernal	
CAPÍTULO 4. CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA EN EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS ESCOLARES AFROCOLOMBIANOS	79
Edisson Díaz Sánchez	
CAPÍTULO 5. HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA REVITALIZACIÓN DEL NAMUI WAM EN EL PUEBLO MISAK, DEL CAUCA, COLOMBIA	103
Francisco Javier Aranda Tunubalá	
CAPÍTULO 6. DICCIONARIO ESCOLAR KOREBAJꞮ: UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LAS RELACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES MESTIZOS E INDÍGENAS COREGUAJES DE LA IERI MAMA BWÉ REOJACHÉ DE MILÁN, CAQUETÁ	133
Yohinner González Ruiz	

CAPÍTULO 7. POSICIONAMIENTO DEL BULLERENGUE COMO PARTE DE LA IDENTIDAD CULTURAL DESDE LA PEDAGOGÍA	159
Antonio Bernardo Paternina Gómez Juan de Jesús Alvarado Ortiz	
CAPÍTULO 8. CHAAJ, POK-TA-POK Y CHAJCHAAY: LOS ANCESTRALES JUEGOS/DEPORTES DE PELOTA MAYA DESDE ABYA YALA PARA EL MUNDO	189
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes Emilie Ana Carreón Blaine	
CAPÍTULO 9. FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL AFRODESCENDIENTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E.E. NORMAL SUPERIOR JUAN LADRILLEROS DE BUENAVENTURA - VALLE	219
Luz Isnelda Murillo Mosquera Paula Azalía Murillo Angulo Lucy Hinojosa Aguirre Kely Johana Zamora Hernández	
CAPÍTULO 10. DIÁSPORA AFRICANA Y LUCHA ANTIRRACISTA: CATEGORÍAS EMERGENTES EN INVESTIGACIONES DE MUJERES AFROCOLOMBIANAS DEL PACÍFICO	241
Sorancy Agrono Morales	
SOBRE LOS AUTORES	275

Lista de recursos gráficos

Figuras

Figura 1.1. Categorías del modelo de análisis-explicativo sistémico	14
Figura 2.1. Corregimiento El Socorro, municipio de Pasto	35
Figura 2.2. Institución Educativa Municipal El Socorro, Sede San Gabriel	36
Figura 2.3. Mapa de influencias/dependencias directas	39
Figura 3.1. Vista de Miranda desde la IEAM	65
Figura 3.2. Volante de convocatoria evento Palabreando la Educación Rural en la IEAM.	71
Figura 5.1. Niños del grado quinto de la escuela Juan de Dios los Bujios	104
Figura 6.1. Fragmento de la guía n.º 01 resuelta por los estudiantes	144
Figura 6.2. Fragmento de la guía n.º 02 resuelta por los estudiantes	145
Figura 6.3. Fragmento de la misma guía n.º 02 resuelta por los estudiantes	146
Figura 6.4. Portada diccionario Mi korebajunario, diseñada por los estudiantes investigadores	147
Figura 6.5. De la participación de los padres de familia con sus hijos	150
Figura 6.6. Divulgación del proyecto de investigación	151
Figura 7.1. Plan de Acción Conectándome con mi Patrimonio	166
Figura 7.2. Conocimiento que tienen los docentes sobre los “bailes cantaos”	170
Figura 7.3. Conocimiento sobre los tipos de “bailes cantaos”	170

Figura 7.4. Docentes que impulsan la práctica del bullerengue en el aula	171
Figura 7.5. Distribución porcentual de la enseñanza del bullerengue durante el tiempo que cursaron el grado 5.º	171
Figura 7.6. Distribuciones porcentuales de la transmisión de la tradición del bullerengue en la casa	172
Figura 7.7. Distribución porcentual de la enseñanza del bullerengue en la institución educativa	173
Figura 7.8. Distribución porcentual de las clases de música que escuchan los estudiantes	173
Figura 7.9. Cartilla afrodescendiente para la enseñanza del bullerengue	176
Figura 10.1. Fases bajo las cuales se realizó el estudio documental	252

Gráficas

Gráfica 9.1. Fortalecimiento de la identidad cultural	229
---	-----

Tablas

Tabla 1.1. Listado de variables	37
Tabla 2.1. Análisis estructural de las variables de investigación. Codificaciones variables	38
Tabla 3.1. Matriz de influencias directas	39
Tabla 4. Matriz de información	44
Tabla 4.1. Sistema de categorías de análisis de la investigación	84
Tabla 4.2. Matriz de sistematización de los hallazgos dados por los instrumentos aplicados por cada una de las categorías de análisis de la investigación en los tres entornos educativos	89
Tabla 5.1. Desempeño lingüístico de los estudiantes	113
Tabla 5.2. Categorías de las didácticas para la escucha	118
Tabla 5.3. Categoría trenzando la palabra	120
Tabla 5.4. Categoría oralidad y espiritualidad	121
Tabla 5.5. Categoría acciones de socialización	123
Tabla 5.6. Categorías prácticas culturales	124
Tabla 7.1. Conocimientos sobre aplicación de orientaciones pedagógicas y plan de área	169
Tabla 7.2. Fases metodológicas de la estrategia	174
Tabla 10.1. Contribuciones de Mabel Gisella Torres Torres	254

Tabla 10.2. Contribuciones de Betty Ruth Lozano Lerma	258
Tabla 10.3. Contribuciones de Constanza Bonilla Campo	261
Tabla 10.4. Contribuciones de Carmen Cecilia Cabezas Cortés	264

Introducción

Uno de los propósitos centrales del Estado colombiano es la formación inicial y permanente de docentes capaces de orientar a los niños y jóvenes que requiere el país en el contexto del posconflicto. En este orden de ideas, el cuarto desafío estratégico del Plan Decenal de Educación 2016-2020 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que gira en torno a la construcción de una política pública para la formación de educadores, tiene como uno de sus objetivos “fomentar la investigación en educación y pedagogía y la formación investigativa en las instituciones formadoras de educadores y en los programas de licenciatura a través de estrategias como semilleros, grupos y redes de investigación, entre otros” (MEN, 2017, p. 25). Asimismo, el “Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: pacto por Colombia, pacto por la equidad” plantea, entre otras, las siguientes estrategias para mejorar la calidad de la educación: reconocer a directivos y docentes como agentes de cambio y liderazgo en el logro de una mejor calidad educativa y promover “su desarrollo personal y profesional, propiciando su bienestar y fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y didácticas, así como su proceso de formación” (p. 294). Del mismo modo, plantea promover la excelencia docente, por medio del reconocimiento del saber pedagógico y la investigación sobre la práctica, con el apoyo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación mediante la divulgación del saber pedagógico y otras líneas de trabajo (p. 295).

En coherencia con las políticas educativas es fundamental apoyar y acompañar a los maestros en sus procesos de investigación, especialmente en la etapa más crítica y sobre la cual tienen menos experiencia, que es la publicación de resultados de sus investigaciones y reflexiones pedagógicas. Esto es importante por varias razones. En primer lugar, porque visibiliza las capacidades que tienen

los docentes de producir conocimiento válido, útil y situado sobre su quehacer pedagógico. En segundo lugar, porque el proceso de acompañamiento en la publicación y los productos académicos de los maestros que se deriven de este permitirán reconstruir las huellas de prácticas pedagógicas, de la sistematización de procesos de construcción de conocimiento y de experiencias de aprendizaje significativas de comunidades educativas en contextos espaciales y temporales concretos.

Proyectos como el que dio origen a esta publicación contribuyen a que, en el marco de un trabajo colaborativo y con el enfoque de comunidad de aprendizaje, los docentes participantes conviertan las investigaciones y reflexiones acerca de sus experiencias educativas en fuentes de mejora y transformación del quehacer escolar que alimentan el campo pedagógico. En este orden de ideas, la inclusión de la producción académica como componente del proceso formativo y pedagógico se constituye en una herramienta valiosa que aporta al desarrollo de los proyectos educativos institucionales, ya que dicha producción se constituye en válida, objetiva y confiable, lo que bien puede dar lugar a transformaciones curriculares y de la gestión escolar (MEN, 2007).

En consonancia con esto, en los últimos años los maestros, se han involucrado con procesos de investigación en la escuela y en el aula desde diferentes escenarios; por ejemplo, como estudiantes de maestría o doctorado, en grupos de investigación de universidades, en redes de maestros y como equipos institucionales, entre otros. Lo anterior ha generado una amplia producción de conocimiento; sin embargo, en muchas ocasiones dicha producción no se difunde entre la sociedad científica ni entre los colegas maestros, razón por la cual, desde el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación se lanza el proyecto *La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia*. Este fue liderado por la Universidad de los Andes en alianza con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, con el propósito de promover la excelencia docente mediante el reconocimiento del saber pedagógico y de la investigación sobre la práctica que desarrollan los educadores (maestros y directivos) en su desempeño profesional.

Este libro expone diferentes experiencias que se han tejido alrededor de las prácticas etnoeducativas en el territorio colombiano. Estas experiencias buscan

la reivindicación de las nociones de racismo, etnia, cultura e identidad dentro de la escuela, muchas de ellas inscritas desde la pedagogía de la reivindicación política y la construcción de conceptos como la visibilización de las problemáticas sociales y económicas de las comunidades. Es así como, en el primer capítulo, se realiza un recorrido acerca de diferentes enfoques y perspectivas de la etnoeducación desde los contextos latinoamericanos para aterrizar en la discusión dentro del territorio colombiano. Lo anterior, con un énfasis particular en las luchas contra el racismo por el reconocimiento y la conservación de las identidades por medio de la educación. Así mismo, este capítulo finaliza con una breve descripción del análisis realizado para cada una de las experiencias recopiladas.

El segundo capítulo expone cómo la pedagogía de la tulpá se convierte en la manifestación de un currículo orientado por la participación de la comunidad educativa con la construcción de escenarios flexibles y transversales en diferentes ambientes desde la ruralidad. Esto se convierte en una pedagogía libre mediada por los rasgos culturales con un propósito productivo, en la que predominan los espacios de diálogo entre la escuela y la ruralidad con el fin de promover el intercambio de experiencias y de saberes tradicionales, aspectos relevantes dentro del patrimonio cultural campesino.

En el tercer capítulo se recopila una experiencia que nace con el nombre de Tinta Montañera, en la que se analizan los diálogos y construcciones resultantes de una escuela que se teje simbólicamente desde lo “otro”. Esto, con una perspectiva intercultural que busca rescatar el territorio rural como un lugar epistémico en el que surgen saberes, sentires y experiencias, por medio de un diálogo permanente y simétrico entre escuela y comunidad. Sumado a ello, se promueve, desde la agroecología, el retorno a las raíces y memorias del territorio, lo que permite el descubrimiento de una educación vibrante capaz de ofrecer múltiples experiencias que desbordan y trasgreden los cánones instaurados por la racionalidad occidental promovida por el proyecto moderno-colonial. Por lo que, no solo se propende por la construcción de proyectos productivos, sino que busca rescatar y fortalecer saberes, cosmovisiones e identidades campesinas e indígenas dentro de la región de Miranda, Cauca.

El cuarto capítulo aborda, desde un estudio comparativo, los saberes y prácticas de las afrocolombias o Colombias negras que están presentes tanto en los entornos de educación formal como de educación para el trabajo y el desarrollo humano en Colombia. Lo anterior, con el objetivo de formular recomendaciones para el abordaje de los estudios escolares afrocolombianos en el país, desde los planteamientos del giro decolonial, la teoría crítica, el pensamiento heterárquico y la etnometodología.

El quinto capítulo del libro presenta un trabajo desarrollado en el resguardo indígena de Guambía, Misak. Este parte de la fuerte influencia que ha tenido el uso de la lengua castellana dentro de la comunidad, aspecto que ha ocasionado el poco uso de la lengua *namui-wam* en los espacios de comunicación frecuente y tensiones intergeneracionales. Por esta razón, desde la etnografía se buscó retratar las dinámicas de uso de las lenguas presentes, con el fin de diseñar una estrategia de intervención pedagógica basada en las formas de aprendizaje *misak*, que derivó en la construcción de actividades enmarcadas en el *mərəp*, escuchar la palabra; *isua marep*, trenzando la palabra; el *asha kusrep*, oralidad y espiritualidad; *mara eshkap waminchip*, acciones de socialización, y las *namui pətəkatan chi pəntrapikwan mərə, asha, mara, wamincha kusremik* (las prácticas culturales).

El capítulo sexto del libro describe un trabajo de investigación que buscaba identificar factores y reconocer las problemáticas que se viven en los entornos social, cultural y escolar entre estudiantes mestizos e indígenas coreguajes pertenecientes a la Institución Educativa Rural Indígena Mama Bwé Reojaché del municipio de Milán, Caquetá, lo que permitió, gracias a la participación de diferentes representantes de la comunidad educativa, el restablecimiento de lazos de amistad entre los estudiantes de la IE. Además, derivó en la construcción de un diccionario escolar denominado *Mi korebajunario*, como herramienta para mejorar los procesos de comunicación e interacción para los estudiantes.

El séptimo capítulo muestra una iniciativa que buscó diseñar y aplicar estrategias que permitieran, desde un enfoque intercultural, enseñar el bullerengue o “bailes cantaos” como tradición étnica afrodescendiente del litoral caribe colombiano, aspectos que llevan a reflexionar acerca de la relación entre las manifestaciones culturales propias de un grupo étnico e identidad.

En cuanto al octavo capítulo se apuesta por la reflexión en torno a los juegos ancestrales de pelota maya en una Mesoamérica contemporánea y cómo el rescate de estas tradiciones puede ser utilizado en la educación. Para ello, se recogieron los principales debates arqueológicos, históricos y antropológicos, así como testimonios y etnografías *in situ*, con el fin de ampliar la comprensión acerca de lo que significa gestionar la pertinencia de los juegos ancestrales en el ámbito del deporte moderno, transmitir los saberes en ambientes turísticos, vivir las prácticas desde la espiritualidad y, no menos importante, enseñarlos a las generaciones jóvenes y transmitirlos en diferentes países.

El noveno capítulo muestra una experiencia de fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente en una institución educativa de Buenaventura, Valle, que fue mediada por la identificación inicial de aquellos factores que inciden en la aculturación de los educandos, sin que se llegaran a perder las características propias de su etnia.

Por último, el décimo capítulo del libro propone la interpretación de las representaciones sociales de lideresas afrodescendientes del pacífico colombiano, que buscan constituirse como aportes pedagógicos en la construcción de la cátedra de estudios afrocolombianos para la generación de conocimiento.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_libro1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Capítulo 1. Enfoques y perspectivas de las prácticas etnoeducativas de los maestros*

Nancy Palacios Mena
Irma Alicia Flores Hinojos
Angie Stefany Millán Perilla

Por lo general, se entiende la educación como un medio de promoción de conocimiento en las sociedades. Sin embargo, la escuela no siempre ha sido un escenario para hacer visibles las experiencias históricas de personas y grupos como las mujeres, los negros, los indígenas, los migrantes u otros considerados “minoritarios”. En este orden de ideas, se hace necesario recolectar y validar diferentes experiencias que desde la etnoeducación busquen visibilizar las luchas por el reconocimiento y la conservación de las identidades de esos grupos. Para ello, se hace énfasis en que la etnoeducación es un proceso que va más allá de actividades y programas de corta o mediana duración, ya que se ve como una oportunidad de empoderamiento político y conservación de costumbres ancestrales que se desarrollan en el marco de relaciones interculturales dinámicas, de las que se espera el enriquecimiento de todos los actores involucrados, principalmente en los contextos latinoamericanos y, particularmente, en el territorio colombiano. Desde esta perspectiva, y mediante un modelo de análisis explicativo-sistémico, se construyeron las tres categorías que guiaron la organización de este libro: estudios sobre experiencias pedagógicas en etnoeducación; estudios sobre la importancia de transformar las prácticas pedagógicas desde un enfoque etnoeducativo; y estudios sobre cómo reivindicar en la experiencia pedagógica el valor del legado de los saberes étnicos y ancestrales de indígenas y afrodescendientes. Si bien cada una de estas categorías tiene unas características específicas, también comparten experiencias que muestran la forma en la que se puede no solo reconocer la diversidad educativa, sino también introducir los saberes étnicos en la vida escolar.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.01>

Introducción

Este libro es el producto de un proceso de formación y acompañamiento a nueve maestros etnoeducadores colombianos y se inscribe, además, con el objetivo de incidir en las políticas educativas de capacitación de maestros y cualificación de procesos etnoeducativos mediante ejercicios de visibilización y análisis de experiencias pedagógicas concretas y contextualizadas, las cuales se espera que puedan ser replicadas y resignificadas por otros profesores en diferentes contextos. Lo anterior, al reconocer la necesidad de divulgar experiencias pedagógicas que enriquezcan y fortalezcan la literatura sobre las prácticas etnoeducativas en Colombia.

Para comenzar, se entiende la educación como un medio de promoción de conocimiento en las sociedades. Sin embargo, la escuela no siempre se ha configurado como un escenario de visibilización para las experiencias históricas de personas y grupos como las mujeres, los negros, los indígenas, los inmigrantes u otros considerados “minoritarios”. En este orden de ideas, en lugar de promover valores como la justicia social y la equidad, algunos contextos educativos también han sido utilizados para silenciar, invisibilizar y ocultar narrativas, lo que deriva de procesos de exclusión originados en las sociedades y que en la escuela se expresan en la producción y reproducción de visiones únicas, estereotipos y narrativas sesgadas que llegan a los estudiantes por medio de los currículos o de los materiales para la enseñanza y el aprendizaje. Es así como dichas visiones, estereotipos y narrativas terminan favoreciendo la construcción de imaginarios de los negros, indígenas y otros grupos étnicos como personas inferiores con respecto a la población blanca de estos países (Brown y Brown, 2010, 2015; King, 2014, 2016; King y Simmons, 2018; Mills, 1998).

En el contexto colombiano, la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115 de 1994), desde el artículo 55 definió, en un primer momento, la etnoeducación como un proceso educativo para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. En el mismo documento, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) complementó y profundizó dicha definición, al plantear que

[es el] proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos 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 sus proyectos de vida.

Lo anterior, permite detallar tres aspectos que resultan importantes para un proyecto como el que se propone en este volumen. En primer lugar, se subraya que la etnoeducación es un proceso que va más allá de actividades y programas de corta o mediana duración. En segundo lugar, dicho proceso se mira como una oportunidad de empoderamiento político y conservación de costumbres ancestrales y, en tercer lugar, sus dinámicas suceden en el marco de relaciones interculturales en las cuales se espera el enriquecimiento de todos los actores involucrados. En términos generales, se puede observar que la política ha buscado la promoción de una educación intercultural que contribuya al reconocimiento, conocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la nación y, a su vez, de procesos educativos propios de los grupos étnicos en el marco de la interculturalidad, con el fin de favorecer las identidades y el sentido de pertenencia a las comunidades (MEN, 2002).

De la misma forma y con el objetivo de aportar a la literatura sobre etnoeducación en Colombia, este libro se centra en el componente pedagógico de la etnoeducación y, en concreto, en las diversas estrategias pedagógicas que se han producido en esta. Lo anterior, como respuesta a lo que se ubica en los trabajos que han sido consultados y que coinciden en que, desde la política etnoeducativa, no se nota un avance significativo desde el ámbito pedagógico, de manera específica, en su implantación dentro del aula. Ejemplos de ello se pueden encontrar en trabajos de autores como Rojas y Castillo (2005) al señalar que “la etnoeducación no ha logrado incorporarse como un elemento constitutivo de la práctica institucional [...] [lo que] genera diversas dificultades para el cumplimiento de sus objetivos” (pp. 96-97); también, en trabajos como los citados a continuación:

Con este esquema se produce un nuevo tipo de integracionismo administrativo, ya que los resguardos deben invertir los recursos destinados a la educación,

siguiendo la racionalidad de la Ley 715, consistente en implementar un modelo educativo nacional (estandarizado), al condicionar el acceso a los recursos, por parte de las entidades territoriales, al cumplimiento de las metas que dicho modelo define (Pruebas Saber, planes de mejoramiento, indicadores de gestión, etc.). Es decir, se promueve la autonomía en el marco del integracionismo administrativo (Castillo Guzmán, 2008, p. 24).

Castillo Guzmán (2015) también menciona que “Se abordan los contenidos definidos en los lineamientos curriculares en unas áreas y no en otras, no todos los actores educativos han asumido la etnoeducación como un compromiso” (p. 80). Por otra parte, Enciso Patiño (2004) plantea que

No se logra manejar del todo la interdisciplinariedad. Todavía se encuentran maestros cuya formación profesional es mínima y docentes para quienes han visto difícil especializarse en campos disciplinares porque el currículo del proyecto en el que trabajan es integral y tiene las áreas académicas fusionadas. [...] En los materiales producidos existe la tendencia a afianzar tradiciones y no teorizar o a orientar desde el punto de vista pedagógico (p. 51).

[...] En algunos lugares, la manera como se entendió la reorganización educativa ha causado graves traumatismos a los procesos de etnoeducación [...] se trasladó a instituciones donde se desarrollan procesos etnoeducativos a docentes que no tienen la formación y que no se presentaron a esta modalidad en el concurso, docentes formados en etnoeducación a procesos (p. 54).

De otra parte, Castro Suárez (2009) enfatiza que “Persiste la proliferación de clases dirigidas con método expositivo, métodos que no tienen relación con el discurso de la etnoeducación ni con la educación bilingüe” (p. 362). Esto, sin desconocer fortalezas como la referente a la construcción de unos lineamientos curriculares propios (que ha dado apertura al nombramiento de profesores para plazas etnoeducativas), la estructuración de proyectos pedagógicos con enfoque diferencial (caso del proyecto educativo comunitario para las comunidades indígenas) o la existencia de experiencias significativas dentro de instituciones o comunidades. Sin embargo, la existencia de problemáticas como las señaladas, que van desde escalas nacional, regional e institucional hasta

asentarse en las dinámicas propias del salón de clase, dan cuenta de que los procesos etnoeducativos se han ido desarrollando de manera lenta, lo que plantea necesidades y nuevos retos para la etnoeducación.

La etnoeducación en Colombia y en la región

Para comprender los procesos relacionados con el desarrollo de la etnoeducación en Colombia y América Latina, es importante hacer referencia a cómo se fue configurando este movimiento educativo como parte del proyecto de etno-desarrollo, en el cual quería dárseles más importancia a las etnias en todos los ámbitos. Este proyecto surge en el debate entre antropólogos, minorías étnicas, abogados y sociólogos, quienes estaban comprometidos con la defensa de una educación propia para los grupos étnicos minoritarios e indígenas frente al Estado (Arbeláez y Vélez, 2008).

Se han desarrollado trabajos sobre los afrolatinos en Estados Unidos (Busey, 2017; Busey y Cruz, 2015); sobre los afrodescendientes en América Latina: Venezuela (Quintero, 2003), Argentina (Balsas, 2011), Uruguay (Andrews, 2010), Brasil (Soares de Gouvêa, 2005), Cuba (Pino, 2004); sobre indígenas y afrodescendientes en Colombia (Castillo Guzmán, 2008; Castro Suárez, 2009; Enciso Patiño, 2004; Romero, 2010). Estos autores coinciden en la prevalencia de unas representaciones limitadas y estereotipadas para estas poblaciones. En dichas representaciones, además de mostrar a los afrodescendientes e indígenas como personas en situación de pobreza y que poco han aportado al desarrollo de los países, se reproducen estereotipos relacionándolos con la culinaria, la fiesta, el baile, las artesanías, así como cosmovisiones y formas exóticas de relacionamiento y organización social.

Como respuesta a los hallazgos de estos trabajos y como parte de un proceso de reconocimiento de la diversidad, de la riqueza cultural y de los aportes de grupos humanos que han sido invisibilizados y excluidos de instancias para la toma de decisiones políticas y económicas desde el origen de las naciones hasta la actualidad, varios países de América Latina han creado marcos normativos que se consideran pluriétnicos y multiculturales. Una acción concreta ha sido la creación de programas etnoeducativos orientados a que grupos indígenas, afrodescendientes y rom, entre otros, conserven sus tradiciones mientras cultivan

relaciones interculturales que posibiliten la valoración y el reconocimiento de dichas tradiciones (Poggi y Feijoo, 2014).

En la región, así mismo, la literatura sobre etnoeducación se ha centrado principalmente en el análisis de los marcos legales que han hecho posibles sus dinámicas. Por otra parte, han considerado su potencial político como herramienta de reivindicación de derechos históricamente vulnerados; además, la posibilidad de avanzar en la lucha contra los prejuicios y la discriminación mientras se logra el reconocimiento de dichas expresiones por el resto de la sociedad.

Considerando lo anterior, hay que tener presente que las luchas por una educación diferencial surgen paralelas al reconocimiento de la *pluriétnicidad* y *multiculturalidad* de los países en los que habitan tanto indígenas como afrodescendientes. Esta situación plantea un verdadero desafío a los sistemas educativos nacionales en términos de orientaciones curriculares y pedagógicas (López y Küper, 2000). Por citar solo un ejemplo, se podría analizar la pertinencia mediante una revisión profunda de los procesos de estandarización para la educación que se vienen dando en la región desde hace varias décadas. Aspectos como este se desarrollan a la par con procesos que reivindican enfoques educativos críticos en los que se valoran la autonomías pedagógica y curricular (Palacios Mena, 2021).

Así mismo, consideramos indispensable para este análisis revisar el abordaje de los desafíos de la etnoeducación en países como Perú, Ecuador, Chile, Venezuela, Brasil, Colombia y Bolivia. En estos se han diseñado y aplicado políticas etnoeducativas que tienen como principal orientación la educación bilingüe, el avance de las relaciones interculturales, el rescate y la conservación de la identidad cultural, así como la visibilización de las necesidades y expectativas de los grupos étnicos. Estos aspectos se retoman en el texto *Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* de la Red Regional de Innovaciones Educativas de la Unesco (2008), en el que se resalta que

[...] el aporte más significativo de las experiencias etnoeducativas reside en el reconocimiento y valoración de las diversidades étnica y cultural de sus estudiantes y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de su identidad y que la vida en los centros educativos promueve

relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad (p. 8).

De igual manera, en el ámbito gubernamental se muestra que las políticas etnoeducativas han sido enfocadas a las poblaciones afrodescendiente, indígena y gitana. En este orden de ideas, el Convenio 169 de la OIT (1989) subraya como un hito importante la adopción de políticas para los grupos indígenas, ya que estas posibilitan a las comunidades “asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven” (p. 4).

Para el caso de las comunidades afrodescendientes, el Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas (Unesco, 1998) anunció como uno de los objetivos hacia el futuro la realización de acciones encaminadas a “la valorización de la cultura afroamericana, la relevancia de la realización de estudios e investigaciones sobre los elementos culturales de ascendencia africana y su incorporación en la esfera de la enseñanza” (p. 7).

Desde estos planteamientos, y los referentes de las políticas etnoeducativas para Latinoamérica, se podrían identificar dos objetivos centrales para el desarrollo de la etnoeducación. El primero busca “generar condiciones de equidad indispensables y ampliar las posibilidades de elección que se brindan a todos, atendiendo a las aspiraciones de los pueblos originarios, afroamericanos, migrantes, minorías religiosas y otras para alcanzar el desarrollo global, del que todos forman parte” (Unesco, 2008, p. 14). El segundo está planteado con miras a “desarrollar políticas públicas que permitan gozar de los mismos derechos y garantías a quienes pertenecen a diferentes minorías culturales [...], al igual que los miembros de las mayorías, sin pretender homogeneizarlos ni permitir que unos grupos discriminen, excluyan o dominen a otros (Unesco, 2008, p. 14). Estos dos objetivos tienen como potenciador el andamiaje normativo que se inició a partir de la declaración de la educación como un derecho y al principio de no discriminación, fundamentado en la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en gran parte de los países de la región (López, 2011).

López (2011) también resalta que dichos avances en la norma se han visto favorecidos por un gran ímpetu de las organizaciones, las cuales han tenido un papel fundamental durante la construcción del marco normativo mediante sus luchas históricas, sus demandas y la presión que instituciones como la Unesco han ejercido sobre los Estados.

En el caso de Colombia, las propuestas etnoeducativas se han constituido en un escenario para la reconstrucción del tejido social y de los vínculos comunitarios afectados por los fenómenos de la violencia y el desplazamiento. Por esta razón, desde la postura que plantea este libro se considera que analizar con mayor profundidad lo pedagógico puede potenciar los procesos de reconstrucción y generación de vínculos. Ahora bien, hay que entender los orígenes de la etnoeducación en Colombia en el ámbito de la emergencia de procesos de educación bilingüe, intercultural y educación para la diversidad, lo que permite considerarla una propuesta que ayudaría a visibilizar a grupos indígenas y afrodescendientes. Estos grupos, además de quedar por fuera del desarrollo social y económico, se han marginado de las posibilidades de acceso a muchas formas de conocimiento en un claro atentado al principio de igualdad, pilar de la democracia (Reimers y Villegas-Reimers, 2006; Romero, 2010).

En las luchas para hacer visibles a los grupos indígenas y afrodescendientes, y para la búsqueda por una educación propia, también tuvieron eco los movimientos de campesinos y obreros que se dieron en el país después de la década del 20. Estos movimientos revelaron las necesidades de las grandes masas que vivían en las zonas rurales y urbanas y fueron espacios donde se originaron organizaciones sociales influidas por la teología de la liberación (Garcés Aragón, 2007; Romero, 2010).

Como resultado de todo lo anterior, en Colombia se ha desarrollado una amplia producción académica sobre etnoeducación, que se reflejan en trabajos de grado —pregrado y posgrado—, estados del arte, artículos, memorias de eventos, ensayos y documentos de política pública, entre otros.

En particular para las investigaciones se ha resaltado que, si bien desde el Estado se han creado leyes para promover la etnoeducación, prevalecen las visiones racializadas que históricamente se han reproducido en la escuela colombiana (Mena García, 2009). Estas visiones constituyen una expresión más del racismo estructural que ha caracterizado al país; además, los maestros no

disponen de recursos didácticos que ayuden a resignificar la historia de los negros, los indígenas y su aporte al país más allá de ese enfoque tradicional con los estereotipos (Castillo Guzmán, 2015; Flores H. y Palacios Mena, 2018; García y Martín, 2011). Por otro lado, los trabajos de Castillo Guzmán (2015), MEN (2002), Rojas y Castillo (2005), Rodríguez Reinel (2011) y Romero (2010) también destacan avances en materia de la investigación en etnoeducación, que se constituyen en la base para el desarrollo de una amplia cantidad de normas relacionadas con la educación de los grupos étnicos. Lo anterior ha contribuido a legitimar, desde la institucionalidad, los proyectos educativos de los grupos étnicos y a modificar, de manera significativa, las formas y los marcos de acción del Estado, el desarrollo de experiencias etnoeducativas en distintas regiones del país, así como la existencia de un movimiento académico y comunitario por la etnoeducación. Este último se refleja en los distintos eventos y espacios para el debate pedagógico, en los procesos de formación ofrecidos por las universidades y otras organizaciones, así como en la conformación de redes de experiencias etnoeducativas y en las publicaciones que dan cuenta de la producción intelectual sobre el tema.

Las luchas contra el racismo y las apuestas etnoeducativas indígenas y afrodescendientes en Colombia

Desde la perspectiva de Orrego Chica (2012), la emergencia de la etnoeducación se relaciona también con un abandono de lo *etic* (concepción desde el exterior de lo que debe ser la educación de indígenas y afrodescendientes), lo cual también se relaciona con la construcción de lo *emic* (de lo que piensan o desean ellos mismos para su escolarización, por ejemplo). Este desplazamiento de lo *etic* a lo *emic* se produjo paralelo al concepto de etnodesarrollo definido como “la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (Bonfil Batalla, 1995, p. 467).

Por otra parte, los movimientos indígenas de los años ochenta fueron un motor del debate que conllevó la cristalización de la etnoeducación. Estos,

inicialmente, se produjeron en el departamento del Cauca y se extendieron a otras regiones del país. Las reivindicaciones por las cuales abogaban se relacionaban con una educación propia y en los años noventa se enfocaron en la lucha por el reconocimiento étnico de comunidades negras (Castillo Guzmán, 2008). Si bien este autor señala que los procesos de reivindicación de estos grupos étnicos expresan distintas trayectorias y algunas diferencias en sus concepciones y acciones políticas, se puede decir que todos ellos abordan la búsqueda por la visibilización de sus tradiciones culturales.

Para el contexto educativo la lucha no ha sido diferente puesto que, a partir de las reivindicaciones etnoeducativas, se declara la educación como un derecho y no como un servicio. Según Castillo Guzmán (2008), los grupos étnicos entendieron que la categorización de la educación como derecho los facultaba para diseñar currículos, seleccionar docentes, establecer dinámicas escolares y procesos de evaluación en coherencia con sus intereses y necesidades. En consonancia con lo anterior, Rojas y Castillo (2005) plantean que, aunque los grupos étnicos recurren a los marcos normativos para legitimar sus intereses educativos y de paso su proyecto político, su margen de maniobra se hace estrecho porque el ámbito de la ley se amplía y los marcos de actuación con autonomía de las comunidades se cierran. Esto trae consigo que la autonomía y las acciones que ejercen dichas comunidades queden supeditadas a los marcos establecidos por la norma.

En consecuencia, la etnoeducación se perfiló como una gran oportunidad para que estas comunidades visibilizaran su riqueza cultural a la vez que luchaban por sus reivindicaciones políticas. En virtud de esto, los análisis de experiencias etnoeducativas realizados por Castillo Guzmán (2016) y Flores H. y Palacios Mena (2018) han subrayado que dichas experiencias hacen énfasis en tres aspectos fundamentales. En el primero se subraya que la etnoeducación es un proceso y, por ende, va más allá de actividades y programas de corta o mediana duración; en el segundo se observa que el proceso se considera como una oportunidad de empoderamiento político y conservación de costumbres ancestrales, y en el tercero se parte del principio de que sus dinámicas suceden en el marco de relaciones interculturales en las cuales se espera el enriquecimiento de todos los actores involucrados.

En relación con esto, Charry (2012) y Hall (2003) plantean que la etnoeducación apunta al posicionamiento de otras formas de ser, hacer y pensar con relación al agenciamiento de sujetos críticos, activos y colectivos que podrían actuar sobre sus vidas. Como ejemplo de esto se puede recoger, en algunas experiencias de etnoeducación que han sido investigadas y documentadas por Castillo Guzmán (2016), la evidencia de que “aprender a leer y a escribir en un modelo de etnoalfabetización se constituye en un proceso central para favorecer las identidades personal y colectiva para enaltecer la existencia de poblaciones altamente vulnerables a la baja autoestima y la débil autoconfianza” (pp. 9-10).

Por otra parte, Castro Suárez (2009) y Sosa Avendaño (2014) plantean que la etnoeducación no se reduce a los conceptos de inclusión o integración cultural, sino que va más allá reivindicando el reconocimiento de lo diverso para construir las bases de iniciativas que, desde la etnoeducación, den respuestas a las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos en beneficio de una educación multicultural e incluyente.

En este orden de ideas Bonfil, Ibarra, Varese, Verissimo y Tumiri (1982) consideran que los procesos etnoeducativos se consolidan como “la ampliación y consolidación de los ámbitos de una cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación” (p. 24).

En el contexto etnoeducativo, la defensa y la exaltación de las riquezas culturales ancestrales no implican de ninguna manera para las comunidades “un volver a ser como fuimos antes, sino un mirar cómo somos ahora y sobre todo cómo queremos llegar a ser” (Orrego Chica, 2012, p. 93). Lo que esto implica es una clara apuesta por una etnoeducación intercultural que permita una convivencia armoniosa en una sociedad como la colombiana (Trillos Amaya, 2001).

Por otro lado, y para complementar las definiciones que se le han dado históricamente a la etnoeducación, se encuentran autores como Charry (2012), Rojas y Castillo (2005), Walsh (2009), quienes señalan que la etnoeducación emerge como un proyecto y una apuesta política de las organizaciones indígenas y negras para reivindicar el derecho a la alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos. Sosa Avendaño (2014)

define la etnoeducación como “un proceso que tiene principios pedagógicos con el objetivo de consolidar la construcción de estructuras educativas para las comunidades étnicas” (p. 1). En el caso colombiano, la Ley 115 o Ley General de Educación en su capítulo 3, artículo 55, la describe como “la educación para grupos étnicos que se ofrece a comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura y una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (p. 14). Adicionalmente, en el “Boletín Etnoeducativo n.º 1”, esta propuesta pedagógica se describe como un proceso en el que “los miembros de un grupo internalizan, construyen conocimientos y valores y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos” (MEN, 1992, p. 8).

De acuerdo con esta multiplicidad de definiciones se podría concluir que la etnoeducación se ha propuesto promover una educación intercultural que contribuya al reconocimiento, conocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la nación y a promover procesos de educación propios de los grupos étnicos en el marco de la interculturalidad para favorecer las identidades y el sentido de pertenencia a las comunidades (MEN, 2002).

En ese sentido, la etnoeducación retoma las banderas de las luchas históricas en contra del racismo, la discriminación, la exclusión y la marginalización que indígenas y afrodescendientes habían abrazado desde las primeras décadas del siglo XX (Caicedo Ortiz, 2008; Castillo Guzmán, 2011, 2016; Garcés Aragón, 2008; García Rincón, 2014). Los aspectos a los que se hace referencia antes han permeado la literatura producida en Colombia a partir del análisis de experiencias etnoeducativas. En estas se identifica una tendencia hacia la búsqueda del empoderamiento político, la lucha por el reconocimiento de su riqueza cultural, así como las propuestas pedagógicas que se han convertido en un escenario propicio para la defensa de costumbres y tradiciones que las comunidades se empeñan en mantener vivas.

Los capítulos que contiene este libro invitan a pensar las prácticas educativas desde un enfoque que parte de la ruptura del marco individualista tradicional y propone responder el porqué de determinadas dinámicas en términos de los “contextos” y de las interrelaciones que se producen en ellos (Palomar

Villena y Suárez Soto, 1993). De otra parte, cabe mencionar que la mayor parte de las experiencias etnoeducativas aquí presentadas tienen como fundamentación la legislación nacional general (la Constitución de 1991, la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 y los decretos 1122 de 1998 y 1275 del 2001) en la cual se reconocen los derechos de los pueblos indígenas y afrocolombianos.

Estas experiencias están fundamentadas en los lineamientos, estándares y exigencias del MEN. En ese sentido, como lector podrá encontrar que, en algunos casos, las experiencias y sus procesos influyeron la reorientación de los proyectos educativos institucionales (PEI) de las instituciones en las que se realizaron, contribuyendo a la formación etnoeducativa de las comunidades educativas.

A continuación, describiremos la propuesta metodológica que guió el análisis de cada uno de los manuscritos que integran el libro, ya que esta permitió reconocer tres categorías en las que se clasificaron y organizaron las experiencias de maestros comprometidos en el desarrollo de procesos etnoeducativos.

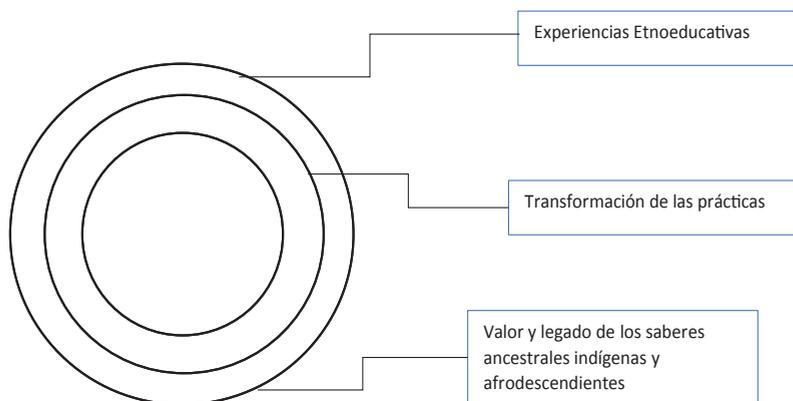
Para esto se utilizó una metodología cualitativa que integró un modelo de análisis explicativo-sistémico (Álvarez, 2017) sobre la base del análisis de contenido (López Noguero, 2002) de las experiencias etnoeducativas. Debido a su amplitud, este modelo se caracteriza por facilitar el análisis de los componentes de cada una de las experiencias, dándoles sentido en un todo interconectado que permite dar cuenta de significados compartidos. La emergencia de esos significados compartidos posibilita la comprensión de las experiencias pedagógicas desde la lógica de su complejidad y su singularidad (Flores H. y Palacios Mena, 2018). También permite desagregar los aspectos fundamentales de estas referentes a los componentes pedagógico y didáctico, los contextos en los que surgieron, las motivaciones que las precedieron, así como los resultados y efectos en los procesos educativos.

El modelo de análisis explicativo sistémico, además, permite comprender el marco amplio y general de las diversas maneras como se vienen materializando las políticas etnoeducativas en Colombia. Con base en las anteriores consideraciones, se revisaron nueve experiencias y proyectos de investigación desarrollados por docentes que participaron en el proyecto *La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Ministerio de Educación Nacional.

El modelo que se representa en la figura 1 se compone de tres categorías que se refieren a:

1. Estudios que presentan experiencias pedagógicas en etnoeducación (experiencias etnoeducativas).
2. Estudios que presentan la importancia del cambio de las prácticas pedagógicas en una propuesta etnoeducativa (transformación de las prácticas).
3. Estudios que presentan cómo introducir en la experiencia pedagógica la reivindicación del valor y el legado de los saberes étnicos (valor y legado de los saberes ancestrales indígenas y afrodescendientes).

Figura 1.1. **Categorías del modelo de análisis-explicativo sistémico**



Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que el análisis reconoce como una realidad contextual que, para nuestro país, la escuela se ha caracterizado por mantener dinámicas de exclusión que se expresan en la falta de reconocimiento de la diversidad, de la pobreza, del desplazamiento forzado, entre otros problemas sociales. Por esta razón, las propuestas pedagógicas etnoeducativas y las experiencias que aquí se presentan tienen como origen el interés de romper con la rigidez de la escuela (que no permite el reconocimiento de esa diversidad), las diferentes problemáticas sociales y la multiculturalidad que en ella habitan. El surgimiento de estas iniciativas etnoeducativas busca, además, configurar

prácticas pedagógicas que articulen todos estos elementos con el currículo de las instituciones educativas en las que se desempeñan los docentes.

Luego del análisis de los manuscritos se encontró que la mayoría de estas experiencias busca integrar los saberes indígenas y afrodescendientes en propuestas de innovación pedagógica y curricular, aportando a la escuela tradicional una orientación etnoeducativa que permita el desarrollo no solo de los niños que asisten a ella, sino también de sus familias y de las comunidades a las que pertenecen. Lo anterior surge del deseo de vincular los aprendizajes de la escuela a las necesidades de las comunidades, manteniendo vivas las tradiciones culturales y la relación con la naturaleza, ambos elementos presentes en las comunidades indígenas y afrodescendientes de Colombia. Esto requiere, entonces, la revisión de las prácticas pedagógicas existentes para poder caracterizarlas y lograr la articulación de propuestas etnoeducativas consistentes, lo que ha implicado la formación de los maestros en investigación educativa que reconozca la importancia de la realidad del entorno inmediato. Como prueba de ello, estas experiencias nos muestran la forma en la que, desde la escuela, se puede no solo reconocer la diversidad, sino también introducir los saberes étnicos en la vida escolar.

A continuación, se exponen las categorías antes mencionadas mediante algunos ejemplos en los que se hace evidente que uno de los objetivos dentro de las experiencias corresponde a colocar en el centro de la propuesta educativa a la herencia indígena y afrodescendiente, construyendo propuestas pedagógicas más pertinentes para fortalecer y reavivar los lazos comunitarios que han caracterizado la convivencia de estos grupos. Al respecto, es importante mencionar que el reconocimiento, así como la recuperación de estas tradiciones y formas de convivencia han traído consigo la integración de todos los actores involucrados en la escuela —y con esta—, fortaleciendo el tejido social en su interior y con las comunidades que participan en ella.

Experiencias etnoeducativas

Como se mencionó, la categoría experiencias etnoeducativas hace referencia a estudios que presentan innovaciones de aula en las cuales los docentes diseñaron una propuesta que recoge los saberes ancestrales para que entren en diálogo con el currículo escolar.

Así, por ejemplo, el estudio *La pedagogía de la tulpa: escenario prospectivo y estratégico de aprendizaje* presenta cómo en su práctica la profesora da un valor fundamental a los saberes de las personas que han habitado por décadas el territorio donde se encuentra un resguardo indígena. En esta propuesta pedagógica se crean espacios de diálogo escuela- comunidad, los cuales permiten promover el intercambio de experiencias y conocer los saberes tradicionales que hacen parte del patrimonio cultural campesino, reconociendo los conocimientos y valores de los saberes ancestrales.

Otro de los estudios que se encuentra dentro de esta categoría es *Tinta montañera: agroecología e interculturalidad en la IEAM de Miranda, Cauca* en el que, desde una perspectiva intercultural, se rescata el territorio rural como lugar epistémico donde surgen saberes, sentires y experiencias, ofreciendo una dialéctica permanente y un diálogo simétrico entre escuela y comunidad. Además, la agroecología impulsa el retorno a las raíces y memorias del territorio, descubriendo una educación vibrante capaz de ofrecer múltiples experiencias que desbordan y trasgreden los cánones instaurados por la univocidad de la racionalidad occidental promovida por el proyecto moderno-colonial.

Por último, la investigación *Características de la docencia en el desarrollo de los estudios escolares afrocolombianos* nos presenta las características de los docentes en diferentes contextos educativos, lo que permitió reconocer la labor del educador o líder social que se desempeña, ya sea en la afroetnoeducación, en la cátedra de estudios afrocolombianos o en la educación no formal. De lo anterior se interpreta que el trabajo pedagógico que desarrollan los maestros o líderes organizacionales en estos entornos educativos es una propuesta orientada a la decolonialidad del saber del grupo/red del pensamiento decolonial, en la medida que se pretende dar criterios de validez a los saberes y prácticas escolares de los grupos étnicos, sociales, pedagógicos y culturales que abordan los EEA, los cuales tradicionalmente han sido invisibilizados por la colonialidad del saber, de la ciencia positiva y de la escuela oficial tradicional.

Transformación de las prácticas

En esta categoría se hace referencia a los estudios que muestran cómo sus autores realizaron una transformación en sus prácticas docentes integrando

en el diseño curricular el legado de los saberes ancestrales indígenas y afrodescendientes.

En primer lugar, el estudio *Herramientas didácticas para la revitalización del namui wam, en el pueblo misak, departamento del Cauca, suroccidente colombiano* presenta, por medio de la investigación, una propuesta de trabajo desde la escuela en aras de contribuir a su revitalización y enseñanza para permitir el uso social de la lengua ancestral introduciendo en el currículo categorías propias del pueblo misak. El estudio muestra cómo el investigador, mediante el reconocimiento de las formas de aprendizaje misak, diseñó una propuesta de intervención pedagógica para la apropiación y adquisición del namui wam.

Otro de los estudios que integran esta categoría es el *Diccionario escolar korebaju: una estrategia didáctica para mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes mestizos e indígenas coreguajes de la IERI Mama Bwé Reojaché de Milán, Caquetá*. Esta investigación presenta el abordaje de una problemática relacionada con el uso de la lengua en la comunicación entre estudiantes coreguajes y mestizos, que dificultaba las relaciones sociales para interactuar en actividades académicas, deportivas, sociales y personales. Para abordar esta situación un grupo de investigadores del grado noveno diseñó un diccionario escolar denominado *Mi korebajunario*, que sirvió como herramienta pedagógica para la creación de estrategias encaminadas al fortalecimiento de los lazos de amistad y a la mejora de las interacciones entre los estudiantes de la institución educativa.

Por último, en esta categoría se ubica la investigación *Posicionamiento del bullerengue como parte de la identidad cultural desde la pedagogía*, cuyo objetivo principal fue diseñar una estrategia pedagógica dirigida a que los estudiantes se apropien del conocimiento y la práctica de manifestaciones ancestrales como los “bailes cantaos”. El diseño de esta estrategia pedagógica incluye la cartilla afrodescendiente para la enseñanza del bullerengue, la cual servirá como herramienta de trabajo del docente de básicas primaria y secundaria de instituciones afro de la región.

Valor y legado de los saberes ancestrales indígenas y afrodescendientes

Las investigaciones que se ubican en esta categoría rescatan y reivindican los valores y el legado de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Estas son una oportunidad para que, desde la etnoeducación, se enriquezcan las propuestas pedagógicas de la escuela con el fin de que, a partir de una perspectiva decolonial, se resignifique la importancia de incorporar en el currículo la sabiduría ancestral de los pueblos indígena y afrodescendiente.

La investigación *Chaaaj, pok-ta-pok y chajchaay. Los ancestrales juegos/deportes de pelota maya desde Abya Yala para el mundo* es un recorrido por la continuidad de los juegos desde la antigüedad; confronta las fuentes académicas que, de manera deliberada, han argumentado la desaparición de estas prácticas. Mediante la caracterización de las iniciativas surgidas desde aldeas, pueblos y asentamientos mayas, el documento ofrece una lectura transdisciplinar sobre las nuevas ancestralidades que se proyectan al mundo entre lúdicos votiboleos con la bola de hule que hace milenios crearon las mujeres y los hombres, quienes también cimentaron la actual región mesoamericana.

En el caso de la investigación *Fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente en los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros de Buenaventura, Valle* se invita a reflexionar acerca de la necesidad de que los docentes asuman un papel protagónico en la apropiación cultural de los estudiantes para orientarlos sobre la importancia de su territorio, sus costumbres, sus riquezas, su cosmovisión, su diversidad y el respeto por el otro. Esto los orienta a pensar no solo en la etnia afro, sino también en los indígenas y los mestizos para pensar de una forma multicultural desde la tolerancia y el respeto por la diferencia.

Finalmente, en la investigación *Diáspora africana y lucha antirracista: categorías emergentes en investigaciones de mujeres afrocolombianas del Pacífico* se interpretan los aportes de las producciones académicas que, sobre la diáspora africana y la lucha antirracista, hicieron cuatro lideresas afrodescendientes durante el período comprendido entre 1998 y el 2020, por medio de su contribución a la generación de conocimiento para la comunidad académica en los ámbitos regional, nacional e internacional.

Referencias

- Acuerdo 0396 de 2016. [Concejo Distrital de Santiago de Cali]. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo del Municipio de Santiago de Cali 2016-2019 Cali Progresa Contigo. 17 de junio de 2016.
- Álvarez López, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 52-72. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/102>
- Andrews, G. R. (2010). *Blackness in the White Nation: A History of Afro-Uruguay*. University of North Carolina Press.
- Arbeláez Jiménez, J.; Vélez Posada, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena* [trabajo de pregrado, Universidad EAFIT]. <http://hdl.handle.net/10784/433>
- Balsas, M. S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, 29(86), 649-686. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/236>
- Bonfil Batalla, G. (1995). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En L. Odena Güemes (Ed.), *Obras escogidas de Guillermo Bonfil. Tomo 2*, (pp. 467-480). INAH.
- Bonfil, G. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En: G. Bonfil., M. Ibarra., S. Verese., D. Verissimo. y J. Turimi. *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (pp.132-145). Flacso. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=9985&tab=opac
- Brown, A. L.; Brown, K. D. (2015). The More Things Change, the More They Stay the Same: Excavating Race and the Enduring Racisms in U.S. Curriculum. *National Society for the Study of Education*, 114(2), 103-130. <https://doi.org/10.1177%2F016146811511701405>
- Brown, K. D.; Brown, A. L. (2010). Silenced Memories: An Examination of the Sociocultural Knowledge on Race and Racial Violence in Official School Curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 43(2), 139-154. <https://doi.org/10.1080/10665681003719590>
- Busey, C. L. (2017). *Más que Esclavos: A BlackCrit Examination of the Treatment of Afro-Latin@s in U.S. High School World History Textbooks*. *Journal of Latinos and Education*, 18(3), 197-214. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1386102>

- Busey, C. L.; Cruz, B. C. (2017). Who is Afro-Latin@?: Examining the Social Construction of Race and Négritude in Latin America and the Caribbean. *Social Education*, 81(1), 37-42. <https://www.socialstudies.org/social-education/81/1/who-afro-latin-examining-social-construction-race-and-negritude-latin-america>
- Caicedo Ortiz, J. A. (2008). Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Educación y Pedagogía*, 20(52), 27-42. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9880>
- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>
- Castillo Guzmán, E. (2015). *Hacia una agenda etnoeducadora para el suroccidente colombiano. Tumaco 2014*. <https://shre.ink/1z1D>
- Castillo Guzmán, E. (2016). Educación afropacífica y pedagogías de la significación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Castro Suárez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias*, 6(10), 258-275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3013331>
- Charry, J. (2012). La etnoeducación como proyecto y apuesta política para transmitir, conservar reproducir valores y tradiciones constitutivos del ser indígena y afrodescendiente. *Silogismo*, (10), 2-8.
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. <https://shre.ink/1z1W>
- Flores H., I. A.; Palacios Mena, N. (2018). Cultural and Intercultural Education: Experiences of Ethnoeducational Teachers in Colombia. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 62-81. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.4>
- Garcés Aragón, D. (2007). Nueva opción pedagógica: la etnoeducación afrocolombiana. En *Memorias segundo Encuentro de Profesionales Afrocolombianos y Primer Encuentro de Afroamericanos*. Editorial Santiago de Cali.
- Garcés Aragón, D. (2008). *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Valformas.
- García W. y Martín, M. (2011). Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia). *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 279-302.

- García Rincón, J. E. (2014). Educación afro y conciencia crítica: la influencia del pensamiento de Freire en los procesos educativos afrocolombianos. *Revista Educación y Cultura*, (103), 67-72.
- King, L. J. (2014). Learning Other People's History: Pre-service Teachers' Developing African American Historical Knowledge. *Teaching Education*, 25(4), 427-456. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.926881>
- King, L. J. (2016). Teaching Black History as a Racial Literacy Project. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1303-1318. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1150822>
- King, L. J.; Simmons, C. (2018). Narratives of Black History in Textbooks: Canada and the United States. In S. A. Metzger; L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 93-116. Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch4>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O.: 41214
- López, L. E.; Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- López, N. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIP-UNESCO.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, (4), 176-179. <http://hdl.handle.net/10272/1912>
- Mena García, M. I. (2009). La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. *Historia Caribe*, 5(15), 105-122. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/95/0
- Mills, C. W. (1998). *Blackness Visible: Essays on Philosophy and Race*. Ithaca. Cornell University Press.
- Ministerio de Educación Nacional y Comisión Pedagógica de Comunidades Negras. (2002) *I Foro Nacional Etnoeducación Afrocolombiana*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-85375.html>
- Organización Internacional del Trabajo. (2003). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.ilo.org/lima/publicaciones/WCMS_345065/lang--es/index.htm

- Orrego Chica, B. (2012). Educación y etnicidad en contextos multiculturales. *Virajes*, 14(1), 79-94. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/899>
- Palacios Mena, N. (2021). The Development of Historical Thinking in Colombian Students: A Review of the Official Curriculum and the Saber 11 Test. *International Journal of Instruction*, 14(1), 121-142. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1418a>
- Palomar Villena, M.; Suárez Soto, E. (1993). El modelo sistémico en el trabajo social familiar: consideraciones teóricas y orientaciones prácticas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (2), 169-184. <https://doi.org/10.14198/ALTERN1993.2.10>
- Pino, J. C. (2004). A Twenty-first-Century Agenda for Teaching the History of Modern Afro-Latin America and the Caribbean. *Latin American Perspectives*, 31(1), 39-58. <https://doi.org/10.1177%2F0094582X03259910>
- Poggi, M. y Feijoo, M. C. (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. IPE Unesco. <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/1525/educacion-politicas-sociales-sinergias-inclusion>
- Reimers, F.; Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, (2), 90-107. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145882>
- Rodríguez Reinell, S. M. (2011). *Política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991*. (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8656>
- Rojas, A.; Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y Afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.epia>
- Secretaría de Planeación Municipal de Cali (2016). Mapas de divisiones administrativas. https://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/115923/mapas_div_administrativas_idesc/
- Soares de Gouvêa, M. (2005). Imagens do negro na literatura infantil brasileira; análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 77-89. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100006>

- Sosa Avendaño, T. C. (2014). Análisis de las políticas públicas de etnoeducación y su relación con la construcción identitaria del Cabildo Muisca de Suba. *Revista Contextos*, (11), 1-12. <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/8968>
- Trillos Amaya, M. (2001). Por una educación para la diversidad. *Revista Nómadas*, (15), 162-177. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/34-conflicto-educacion-y-diferencia-cultural-nomadas-15/513-por-una-educacion-para-la-diversidad>
- Unesco. (1998). *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, Cali, Colombia*. ECOE.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala. <https://shre.ink/1zzO>

Capítulo 2. La pedagogía de la tulpa: escenario prospectivo y estratégico de aprendizaje*

Jesús Humberto Portilla Muñoz
Wilmer Giovanni López Velásquez
Rafael Snider Bastidas Sánchez

El contexto actual ha marcado un antes y un después en el ámbito educativo. En efecto, es emergente la transformación de la práctica pedagógica hacia una formación significativa pensada en una situación de pandemia de covid-19 en la Institución Educativa Municipal (IEM) El Socorro del sector rural de Pasto. En esta dinámica, el rol docente se descentraliza frente a la interacción con el estudiante en ambientes de aprendizaje presenciales. Además, el estudiante, como actor del proceso educativo de la IEM El Socorro, se siente aislado y desorientado al carecer de los medios tecnológicos para interactuar con el docente de manera significativa. Por ello, el propósito de la investigación se centra en proponer, desde un estudio cualitativo con un paradigma sociocrítico y un tipo de investigación etnográfica prospectiva, un modelo educativo cimentado en la pedagogía de la tulpa, puesto que esta se basa en el aprendizaje desde la cultura propia y el contexto familiar, teniendo en cuenta que estos aspectos son los que más afectados se han visto en la pandemia. De esta manera, la orientación del aprendizaje se enmarca en una problematización curricular sujeta a la aplicación de dinámicas y transformaciones en la práctica docente desde escenarios reales y ambientes propios de la interculturalidad de la región. Se concluye que la pedagogía de la tulpa es un modelo pertinente para rescatar los saberes esenciales y construir un escenario curricular que atienda las necesidades educativas surgidas en el contexto de pandemia.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.02>

Introducción

El proceso de investigación educativa se enmarca en el inicio del estado de emergencia de salud en el contexto de la pandemia de covid-19, centralizando el problema en la IEM El Socorro, municipio de Pasto, departamento de Nariño, Colombia. La institución se ubica en un valle bañado por el río Cimarrones y la quebrada Marañón, a 30 km al sur de Pasto y a una altura de 2800 m s. n. m.; su temperatura varía entre 5 y 13° C. El corregimiento El Socorro fue creado el 29 de febrero de 2008 y tiene 12 veredas.

Cabe señalar que los problemas en el sector educativo desmejoran la práctica pedagógica y se convierten en un panorama desafiante. La emergencia sanitaria, ocasionada por la covid-19, conllevó realizar transformaciones urgentes en los procesos de aprendizaje, solventando estas necesidades mediante ambientes virtuales y estrategias que acomodaron el desarrollo de la práctica pedagógica. En esta perspectiva, es importante reflexionar sobre los problemas que se refieren a la comunicación e interacción con el estudiante por la carencia de conectividad en la región debido a la falta de apoyo de los entes gubernamentales.

En efecto, el docente se enfrenta a grandes retos: por un lado, reconocer sus habilidades para el uso de las tecnologías de la información y, por el otro, incidir en la reflexión de generar pedagogías invisibles ante los currículos ocultos. Además, se revela un tema de desigualdad entre los contextos más complejos en los que la única conectividad son las palabras y los mensajes que pasan de voz a voz entre los habitantes del pueblo. En este contexto, Jiménez Becerra (2017) expone, en cuanto al quehacer pedagógico, que

En las pedagogías invisibles la jerarquía y la diferencia en las relaciones entre el docente y el alumno tienden a desaparecer. En esta, las reglas de la escuela tradicional se debilitan o desaparecen; por tanto, se establece una única regla para la interacción que consiste en no romper la comunicación (p. 182).

En este sentido, el contexto de la actual de pandemia de covid-19 ha permitido transformar la comunicación e interacción con el sujeto, desdibujando la jerarquía docente-estudiante. En consecuencia, conviene subrayar la pedagogía de la tulpá como un modelo educativo que posibilita la mejor restauración

de la práctica pedagógica en períodos de pandemia, referida al quehacer de la comunidad educativa como un encuentro de saberes alrededor de un fogón o cocina de leña, compartiendo y discutiendo experiencias que invitan al aprendizaje de un modo subjetivo. De hecho, se argumenta sobre el rol como una forma de intervenir en el orden lógico de las tendencias educativas frente al desarrollo de la práctica y de la orientación pedagógica y, por lo tanto, sustentar el establecimiento de los consensos dinámicos y didácticos para interactuar con el sujeto en la construcción de conocimiento con la participación de la familia y la cultura, atendiendo los desafíos del currículo. De este modo, la resignificación del propósito se acentúa con la intervención de la comunidad educativa, resaltando la puesta en marcha de actividades propias de la cotidianidad rural; estas, a su vez, se transformaron en situaciones problema, lo que para el estudiante constituye un aprendizaje basado en retos.

Ahora bien, desde la instancia de la formación del sujeto, se constata la participación de la comunidad educativa como estado real de orientador. Por ende, es circunstancial el hecho de que la labor docente no se extienda hacia el maestro formador, sino hacia el padre de familia o acudiente con un mínimo de formación académica. Por otra parte, es el principal mediador y responsable de la formación íntegra del estudiante en otros espacios o ambientes de aprendizaje definidos en el ámbito rural de la región. Es claro que la pandemia de covid-19 profundiza la problemática educativa porque nos ha permitido seguir con el decurso de nuestra vida, pero con restricciones para asistir a la escuela y otros espacios. La incertidumbre y el miedo hacen parte de la fragilidad de la especie humana; todo lo que fue ya no es. En ese sentido, encontramos en *El ser y el tiempo* que lo invisible se vuelve visible; entender que las cosas existen cuando dejan de servir (Heidegger, 2005).

La pedagogía de la tulpa, desde un ambiente de aprendizaje intercultural, busca atender las incertidumbres de una nueva realidad educativa versus los modos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, los cuales establecen de alguna manera los fundamentos teóricos del constructivismo. De la misma forma, es menester que, por medio de la pedagogía de la tulpa, se visibilicen escenarios futuros referidos a la construcción de conocimiento desde los ambientes y contextos reales, con el valor agregado de la mediación e interacción docentes. Salinas (2014) expresa que

Es difícil proyectar (o imaginar) el futuro del aprendizaje sin partir del conocimiento profundo del presente y de las prácticas actuales. No es conveniente ignorar las nuevas posibilidades y aportaciones tecnológicas, como tampoco lo es olvidarse de la tradición y el saber pedagógico desarrollado durante el pasado siglo (p. 23).

Por consiguiente, el desarrollo de la práctica pedagógica se contextualiza con el abordaje de un modelo estructurado y definido por la pedagogía de la tulpa, siendo el estudiante, el padre de familia y el docente los principales protagonistas de un escenario que permitirá la construcción de conocimientos desde un ambiente de aprendizaje fundado por los diferentes rasgos de lo intercultural y de los saberes ancestrales propios del contexto. Más aún, constituyen los escenarios futuros para la construcción curricular de un modelo centrado en una pedagogía con un ejercicio flexible y transversalizado. En ese sentido, se ve pertinente transitar por las pedagogías invisibles con la articulación de espacios y ambientes que posibiliten el aprendizaje.

Desde el abordaje teórico, es posible considerar la pedagogía de la tulpa como un encuentro de saberes en el que las familias dialogan alrededor de un fogón, compartiendo y discutiendo experiencias históricas y culturales. De esta manera, se precisa un aprendizaje centrado en las dimensiones cognitivas del estudiante como pilar del saber subjetivo, teniendo en cuenta que se trata de una población rural e inclusiva.

Se denomina tulpa al mesón que hay arriba del fogón de leña donde se cocinan los alimentos; sin embargo, el concepto es mucho más amplio para los pastos, pues la tulpa significa hogar, familia, y es la escuela de los usos y costumbres donde los mayores cuentan las historias a sus hijos y nietos (Pepinosa Bravo, 2012, citado en Carlosama y Maya, 1994, p. 491).

En este contexto, el concepto de *tulpa*, reconocido en el sur de Colombia y parte del Ecuador, es un vocablo que caracteriza a la cocina en el ámbito rural y que de alguna manera es considerado el lugar de encuentro de muchos para el diálogo e intercambio de saberes. Estos saberes constituyen una cuna de conocimiento en diversos aspectos que conducen a la familia a circundar

en momentos históricos y ancestrales; asimismo, realizan acompañamiento a sus hijos y demás parientes para compartir criterios que resaltan la labor académica. En torno a estos conceptos, se articula el de la tulpa en una pedagogía centrada en sujeto activo, en el que se confluje el trabajo participativo de los integrantes de la comunidad educativa. De esta manera, el compartir de saberes desde el seno de la familia contextualiza un ambiente de aprendizaje centrado en la tulpa como un sinónimo de escuela, en el que se debaten y atestiguan conocimientos que se suscitan en el argumento rural.

En este sentido, se busca que los artífices del proceso educativo se constituyan en los actores de un modelo pedagógico centrado en la interculturalidad y que esto se refleje en la estructuración de currículos que converjan en la transversalización y flexibilidad de espacios académicos. En este orden de ideas, es importante la incursión del concepto de inclusión para atender a una población con necesidades diversas; en efecto, en el contexto rural el índice de población con situaciones de inclusión siempre es mayor comparado con el urbano, debido a la intervención de muchos factores familiares y socioeconómicos. Por ello, los estudiantes con este tipo de situaciones son partícipes de una construcción de conocimiento a través de un medio cultural y estratégico desde el fundamento de la pedagogía de la tulpa. Entre tanto, Prats *et al.* (2016) refieren que “conceptos como educación inclusiva, para todos, comprensividad, atención a la diversidad, interculturalidad y otros epítetos ilustran unos anhelos indudablemente democráticos” (p. 23).

Es posible considerar la diversidad de la población en sus diferentes dimensiones y caracterizaciones, máxime cuando se trata de la formación de sujetos con capacidades diversas. En este aspecto, es muy importante ahondar en la construcción de estrategias vinculadas en currículos flexibles e interdisciplinarios. Ortega Hurtado (2017) concuerda que “El principio de flexibilidad, en cambio, está intrínsecamente asociado a los currículos integrados, caracterizados por ser abiertos, flexibles, corporativos, dialógicos, horizontales, interdisciplinarios, vivenciales e investigativos” (p. 9). De esta manera, se constituye el concepto de una pedagogía estratégica frente a la realidad del sujeto en un ambiente en el que el aprendizaje es influyente en todos sus horizontes.

De manera específica, el foco de las dinámicas pedagógicas se visualiza en los currículos de la escuela rural, en sus formas de orientar el aprendizaje y

desarrollar la práctica educativa en eventos de pandemia, los cuales son característicos de los actores y protagonistas del proceso educativo en ambientes interculturales basados en la historia misma del contexto y de las nuevas tendencias pedagógicas. Incluso, Bustos Olmos *et al.* (2017) refieren que

A la luz de “una escuela rural vital y potenciadora de la vida” y con un pensamiento más amplio y abierto al cambio, podemos retomar el concepto de la educación en la actualidad, lo que nos lleva a replantearnos que el currículo tiene diferentes formas de interpretarlo, una de ellas es la organización de los planes y programas académicos, y nos guía a las preguntas: ¿El desarrollo del currículo, entendido como planes y programas a desarrollar, es suficiente para el desarrollo pedagógico de la educación en nuestro país?, ¿nuestros maestros están realmente preparados para convertir la escuela como punto de encuentro en centros de desarrollo integral y vital? (p. 56).

Lo anterior muestra que la pedagogía, desde su modo subjetivo, es una caracterización de los saberes que hacen de la persona un sujeto íntegro con la capacidad de convivir en sociedad; de ahí que la escuela rural muestra diferentes escenarios frente al accionar de los modos de vida. Prospectivamente, los currículos se estructuran, no desde la estandarización, sino desde el lenguaje propio de las culturas como un resultado de las diferentes concepciones de los ambientes y espacios educativos.

En el contexto de la educación rural, es conveniente señalar la etnoeducación como punto de partida en el enfoque de la interculturalidad. Cabe destacar que las acciones que promueven aprendizajes significativos son el ingrediente para la estructuración de currículos propios y contextualizados desde un modo cultural. Desde luego, los modelos educativos difieren de sus caracterizaciones de los entornos reales y significativos, los cuales se transforman en currículos estructurados bajo las premisas del quehacer e interacción de los actores del proceso educativo y el sujeto. En efecto, Ortega Cobo y Giraldo Paredes (2019) aducen que

Se pretende construir una crítica al modelo de etnoeducación que ha sido implementado en los diversos grupos étnicos del país: indígenas, afrodescendientes,

raizales y gitanos, la cual se sustenta en la idea de que la etnoeducación implica una educación intercultural. Tal modelo no da cuenta de la diversidad y particularidad cultural de cada grupo étnico, pues su concepto se origina desde el grupo mayoritario sin tener en cuenta las construcciones conceptuales que sobre educación han realizado las comunidades (p. 71).

Desde luego, incursionar en pedagogía desde la interculturalidad es propicio en las formas de interacción con el sujeto; de este modo, Morales Trejos (2015) describe que a la incursión y al arraigo del multiculturalismo dentro de la pedagogía los marca la evolución de los estudios étnicos. Estos son marcados en un primer momento por el autoestudio con fines de empoderamiento, practicado por las propias minorías étnico-culturales y por el surgimiento de los estudios culturales que critican los discursos académicos imperantes de la época, en el conjunto de las ciencias sociales y de las humanidades occidentales (p. 16).

La función tutorial es cuestionada por la aplicación de estrategias y dinámicas orientadas a la formación íntegra del sujeto. También actúa desde su ámbito cultural y desde el hecho de propiciar un aprendizaje significativo y coherente de acuerdo con las expectativas y necesidades del ambiente curricular, contribuyendo a la comprensión y diversidad cultural al focalizar el diálogo de saberes. En este sentido, contextualizar en los saberes es ir más allá de lo cotidiano y tradicional; es definir escenarios que converjan en modelos educativos que promuevan estrategias y didácticas propias para la orientación y evaluación del aprendizaje. Por su parte, Contreras Oré (2016) expresa que “El sujeto del aprendizaje interactúa con un medio y en esa interacción adquiere conocimientos que le permiten controlar la situación; sin embargo, el conocimiento tiene un rasgo personal, idiosincrático” (p. 131). En consecuencia, las nuevas tendencias y reformas educativas se construyen desde el saber propio de un contexto, permitiendo así la estructura de nuevos modelos educativos centrados en la comprensión y la solución de eventos suscitados por problemas de la cotidianidad.

La práctica pedagógica se sustenta, fundamentalmente, en la aplicación de estrategias que confluyan en el fortalecimiento de este rol mediante diferentes ambientes, entre ellos el remoto. Cedeño Romero y Murillo Moreira (2019) expresan: “Para que funcione el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente virtual

es necesario disponer de una estrategia metodológica que debe responder a un diseño instruccional que potencie las cualidades operativas” (p. 124).

Es necesario recalcar que el fortalecimiento de la práctica pedagógica por medio de la armonización de los eventos interculturales conviene para la transformación curricular, materializando los conceptos que articulan un modelo educativo pensado en un sujeto participativo y colaborativo, y asumiendo así un rol activo. Visto en paralelo, el modelo educativo pensado en la tulpá sostiene modos de aprendizaje enmarcados en una diversidad e identidad cultural con una perspectiva crítica y constructiva. Esto, con el fin de contextualizar los escenarios de la desigualdad social en cuanto a las oportunidades y participación en un ámbito sociocultural. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2018) en una propuesta pedagógica enfatiza:

Se entiende por buena práctica pedagógica intercultural a las acciones planificadas y sistemáticas que realiza un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral y oportunidades de aprendizajes interculturales y de calidad para sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales (p. 30).

Los aprendizajes son más determinantes en la transformación y orientación de la persona desde la interculturalidad y, sobre las bases de las pedagogías enmarcadas en la ruralidad, son transversales a la estructura de los currículos con respecto a la filosofía institucional. Gutiérrez *et al.* (2019) sostienen que “el modelo para la construcción colectiva de conocimiento para la ruralidad se diseña de manera colectiva proponiendo el currículo flexible, didácticas creativas e innovadoras con perspectiva transformación del contexto sociocultural” (p. 64). Es fundamental que, desde la práctica pedagógica, se establezcan los parámetros que constituyen la función tutorial desde la dinámica y la experiencia de la comunidad para la construcción de conocimientos basados en la raíz ancestral, destacando así los roles de los actores del proceso educativo frente a los nuevos escenarios. Inclusive, Uribe Pérez (2019) argumenta que

En su práctica, la profesora da un valor fundamental a los saberes de las personas que han habitado por décadas el territorio donde se encuentra la reserva; allí crean espacios de diálogo escuela-comunidad que permiten promover el intercambio de experiencias y conocer los saberes tradicionales que hacen parte del patrimonio cultural campesino. En la enseñanza, este patrimonio inmaterial implica un proceso pedagógico centrado en conocimientos y valores que subyacen a un pueblo o sociedad, donde los adultos mayores son poseedores del saber ancestral (p. 64).

Es pertinente la transformación de un currículo centrado en la problematización con modelos educativos orientados hacia la persona y el contexto real, caracterizando de alguna manera la razón de ser del sujeto y de su formación en diferentes ambientes y espacios que le permiten ser partícipe de una construcción de conocimiento, de modo significativo. Es preciso, entonces, mencionar la autonomía de los actores del proceso educativo en la estructura de modelos que conlleven determinar los fines de la educación con indicadores propios de un sistema y comunidad educativa. En el contexto de la autonomía, Montero (2020) describe que

Fue relevante para identificar si los estudiantes manifestaban indicios de acciones de búsqueda de información para clarificar sus ideas, o ampliar y reestructurar los significados de autonomía, autorregulación y de aprendizaje autorregulado. Los resultados indicaron que la búsqueda de información acerca de los procesos de autorregulación y autonomía no constituyó un motivo cognitivo predominante en muchos de los estudiantes, al menos hasta ese momento (p. 9).

Sobra señalar que, en el contexto de la interculturalidad, es manifiesta la incursión de la autonomía del aprendizaje como parte integral de la pedagogía de la tulpa, más aún en el desarrollo de acciones de función tutorial. Para ello, es importante que las instituciones educativas entretejan la convicción en el desarrollo de modelos que incluyan la interculturalidad con los parámetros curriculares que propicien la formación del estudiante de modo integral.

Metodología

El proceso metodológico se contextualiza en el paradigma sociocrítico; en efecto, la acción de la investigación divaga en las transformaciones de los eventos sociales y culturales con una reflexión crítica de sus fundamentos. En lo que se refiere al enfoque, es de tipo cualitativo; en este contexto, en la propuesta de investigación se busca el comportamiento del sujeto en un campo disciplinario referido a los eventos etnográficos. Asimismo, el tipo de investigación analiza la realidad en un contexto existente, estudiando los fenómenos con respecto a los actores del proceso educativo. En cuanto al método, la etnografía prospectiva constituye el método con el cual se identifica la investigación cualitativa. Desde la instancia del método se busca describir los grupos sociales y la participación de las comunidades con el aporte desde escenarios prospectivos educativos en un ámbito flexible, abierto y emergente. Al respecto, Álvarez Pedrosian (2015) refiere que

El etnógrafo no puede resguardarse en una imagen congelada de lo que este vendría a ser, sino entregarse al conflicto y las vicisitudes de las luchas por su conocimiento y posible transformación. Allí radica el núcleo central de la idea de una etnografía prospectiva, por lo que tiene ya de futuro el presente, además de los pasados para nada superados o inertes (p. 46).

Es oportuna ahora la aplicación de una etnografía basada en un escenario futuro, en el que los eventos estudiados constituyan otros próximos para que las instituciones propicien modelos educativos orientados desde la interculturalidad y el intercambio de saberes a partir de la cotidianidad de los contextos.

Contexto de investigación

Población

En este sentido, los actores protagonistas del proceso de investigación son estudiantes, padres de familia y docentes de la IEM El Socorro del municipio de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

Contexto geográfico

La Institución Educativa Municipal El Socorro está ubicada en un valle atravesado por el río Cimarrones y la quebrada Marañón a 30 km al sur de Pasto, su altura es de 2800 m s. n. m. y la temperatura varía entre 5 y 13 °C. El corregimiento El Socorro fue creado el 29 de febrero de 2008 mediante Acuerdo 004 del Concejo Municipal de Pasto y está conformado por 12 veredas: El Cerotal, Divino Niño, Las Encinas, Los Alísales, Las Iglesias, La Esperanza, Concepción Alto, Jurado, Alto Santa Bárbara, Concepción Bajo, Los Ángeles y Santa Bárbara Centro.

Limita por el norte con Catambuco, por el sur con las veredas La Esperanza y las Iglesias del corregimiento de Santa Bárbara, por el oriente con el corregimiento de El Encano y por el occidente con las veredas Concepción Bajo, Concepción Alto y Jurado, del corregimiento de Santa Bárbara. Las 4 veredas son: El Carmen, Bajo Casanare, San Gabriel y Cimarrones. En ellas funcionaron por separado, durante más de 20 años, escuelas rurales mixtas de básica primaria. En el año 2008, mediante Decreto 0777 del 26 de agosto, la Secretaría de Educación Municipal de Pasto reorganizó los establecimientos educativos conformando El Centro Educativo Municipal El Socorro, integrando las escuelas de las veredas Cimarrones, San Gabriel y El Carmen.

Figura 2.1. Corregimiento El Socorro, municipio de Pasto



Fuente: imagen tomada de <https://n9.cl/9wrkn>

Figura 2.2. Institución Educativa Municipal El Socorro, Sede San Gabriel



Nota. Representación de la escuela de una de las sedes del corregimiento El Socorro.
Fuente: elaboración propia.

Técnica e instrumentos

Conviene precisar las técnicas e instrumentos que se usaron en la consolidación de la información. Entre ellos se describen la observación, los grupos focales y el diario de campo. Asimismo, se aplican paquetes como MICMAC y Atlas TI para el análisis de la información. En consecuencia, el procedimiento se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Se realizó un proceso de observación a las diferentes instancias de la práctica pedagógica de los docentes de básica primaria de la IEM El Socorro.
- Se sostuvieron reuniones con docentes para determinar los diferentes percances en situaciones de aprendizaje en cuanto a la comunicación e interacción con los estudiantes de la institución en mención, debido a las condiciones de pandemia de covid-19.
- La aplicación de un trabajo de campo realizado con estudiantes, padres de familia, acudientes y comunidad determinó los aspectos y bondades de la intervención de la comunidad educativa en el fortalecimiento del aprendizaje desde el seno familiar y contextual.

Resultados

Haciendo alusión al proceso de investigación, es relevante tener en cuenta el propósito en relación con la pregunta: ¿qué estrategias pedagógicas y didácticas fortalecen la interacción docente-estudiante frente a la pandemia de covid-19 por la falta de conectividad en la región del corregimiento de El Socorro del municipio de Pasto?

En este sentido, la aplicación del proceso metodológico determinado por las formas de recolección de información constituyó la determinación de diferentes variables resultado, las cuales priorizan la relevancia de ellas a partir de un análisis estructural. De esta manera, para concertar la matriz de impactos cruzados se listan las siguientes variables, concertando su definición y dimensión establecidas desde la acción del actor del proceso educativo:

Tabla 1.1. Listado de variables

Variable	Definición	Dimensión
Estrategia educativa	Dinámicas que realiza el docente orientador con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje en los estudiantes.	Actividad del docente
Pedagogías emergentes	Pedagogías con enfoques colaborativo y participativo en un marco de pandemia.	Actividad del docente
Mediación cognitiva	Estilo de aprendizaje para enseñar a pensar en un ambiente de interacciones social y cultural.	Ejecución
Interacción estudiante- docente	Proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se resaltan: la motivación, las emociones, los sentimientos y la autoestima, entre otros criterios.	Actividad del docente y del estudiante
Aprendizaje significativo	Cuando un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, es decir, con la estructura cognitiva ya existente. (Paul Ausubel)	Actividad del docente y del estudiante
Interculturalidad y buen vivir	Característico del comportamiento, de pensar, sentir, actuar, rasgos y carácter propios o culturales de un individuo o un grupo.	Comunidad educativa
Ambientes virtuales	Se caracterizan las condiciones físicas, sociales y educativas para las situaciones de aprendizaje, estrategias y didácticas.	Interacción docente y estudiante

Continúa

Variables	Definición	Dimensión
Ruralidad	Interacción con la comunidad y el espacio rural.	Contexto educativo
Saberes ancestrales	Construcción de saberes-variedad de conocimientos.	Contexto educativo

Nota. Esta tabla describe las variables que intervienen en la investigación, su concepto y dimensión.

Fuente: elaboración propia.

En este contexto, la determinación de las variables resultado, tanto internas como externas, se realizó mediante un trabajo colaborativo y participativo por parte de actores y expertos del proceso educativo quienes, a su vez, describen las relaciones desde un sentido cualitativo en el que se caracterizan las influencias directa e indirecta.

Tabla 2.1. Análisis estructural de las variables de investigación: codificaciones variables

N.º	Título largo	Título corto
1	Estrategia educativa	ED
2	Pedagogías emergentes	PE
3	Mediación cognitiva	MC
4	Interacción estudiante-docente	IED
5	Aprendizaje significativo	AS
6	Interculturalidad y buen vivir	IBV
7	Ambientes virtuales	AV
8	Ruralidad	R
9	Saberes ancestrales	SA

Nota. Codificación de las variables con título corto.

Fuente: elaboración propia.

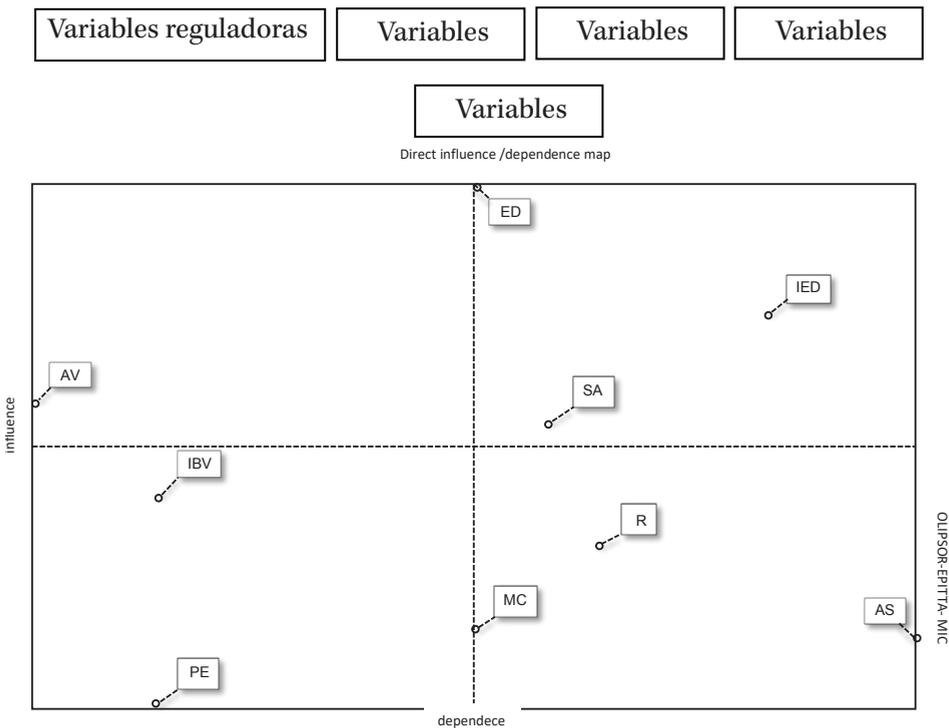
Con la aplicación del software MICMAC de análisis estructural de trabajo en equipo se realizó la matriz de influencias directas, en la que se relacionan las variables de la columna con las de la fila, dando así un valor a su tipo de influencia.

Tabla 3.1. Matriz de influencias directas

.	1 : ED	2 : PE	3 : MC	4 : IED	5 : AS	6 : IBV	7 : AV	8 : R	9 : SA
1 : ED	0	3	3	3	3	3	2	2	3
2 : PE	1	0	1	2	2	1	3	3	2
3 : MC	2	3	0	3	3	1	1	1	2
4 : IED	3	3	3	0	3	2	3	2	1
5 : AS	1	1	2	3	0	3	1	2	3
6 : IBV	2	1	3	2	3	0	1	3	3
7 : AV	3	3	2	3	2	1	0	3	2
8 : R	3	1	2	2	2	2	2	0	3
9 : SA	3	1	2	2	3	3	1	3	0

Nota. 0: No influye 1: Débil 2: Influencia moderada 3: Influencia fuerte
 Fuente: elaboración propia.

Figura 2.3. Mapa de influencias/dependencias directas



Nota. Ubicación de variables de acuerdo con su influencia y dependencia.
 Fuente: elaboración propia.

El mapa de influencias de la figura 1 describe la clasificación de las variables de acuerdo con su cuadrante, obteniendo los siguientes resultados:

Variables clave-reto

Ubicadas en la zona superior derecha, como se ve en la figura 1; por ende, muy motrices y dependientes, son por naturaleza inestables y corresponden con los retos del sistema; de este modo, entre las variables reto se determinan las estrategias educativas (ED), los saberes ancestrales (SA) y la interacción estudiante-docente (IED). En este contexto, la construcción de estrategias educativas es el principal afluyente de la caracterización de la práctica pedagógica e interacción estudiante-docente en consenso con los saberes ancestrales propios de la comunidad educativa de la IEM El Socorro.

Así mismo, los resultados muestran la importancia de establecer la educación intercultural como una estrategia educativa enmarcada en criterios que inciden en la transformación social y en la formación y convivencia ciudadana y participativa. También, se resalta en los saberes ancestrales como un aspecto determinante en la labor pedagógica, considerándolos propicios para la formación del sujeto en contexto de integración cultural.

La comunidad educativa cree que la importancia de la interacción docente-estudiante, desde el punto de vista educativo, debe considerarse estratégica para la formación del sujeto. Dicho de esta manera, la mediación constituye el modo participativo y colaborativo en torno a la construcción del conocimiento y la diversidad cultural propia del contexto social. De hecho, la mediación docente-estudiante establece una relación sociocultural con respecto a los referentes de Vygotsky, en la que intervienen las relaciones interpersonales y el desarrollo humano. En este sentido, Cruz Cabrera *et al.* (2019) consideran que

Para Vygotsky (1981) el proceso de mediación se produce de dos formas: a través de la influencia del contexto sociohistórico por medio de los sujetos, las actividades organizadas, y mediante los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto, es decir, las herramientas y signos. Estas ideas se resumen en la ley genética general del desarrollo cultural que plantea que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico (p. 69).

De hecho, la interacción docente-estudiante desde la interculturalidad es debida a Vygotsky con la intervención de escenarios socioculturales en atención personalizada, potenciando el desarrollo de la persona de manera integral.

Variables determinantes

Ubicadas en la zona superior izquierda, como se ve en la figura 1; por ende, poco dependientes y muy motrices con relación a la evolución del estudio, constituyéndose en freno y motor del sistema. Entre ellas se tienen los ambientes virtuales (AV), los cuales, a su vez, se han convertido en el factor principal en la interacción de los actores del proceso educativo; en este aspecto y en los períodos emergentes se han convertido en el principal andamiaje del currículo para fortalecer los procesos de aprendizaje. En este sentido, la intervención de los ambientes virtuales es, en esencia, no muy particular para los procesos de aprendizaje desde la interculturalidad pensada en la pedagogía de la tulpa. De este modo, más que un proceso de aprendizaje, los ambientes virtuales son un canal de información y comunicación en una estrategia y dinámica educativa.

Variables autónomas

Ubicadas en la zona próxima al origen, como se aprecia en la figura 1; por ende, poco influyentes o motrices y poco dependientes, no son determinantes para el futuro del sistema. En el proceso de investigación se tienen las pedagogías emergentes (PE), las cuales son transitorias en el proceso de aprendizaje e incursión para la práctica pedagógica.

De modo similar, la pandemia ha transformado la dinámica en la orientación de los aprendizajes de manera que los modelos educativos se traducen en pedagogías emergentes; estas, a su vez, resaltan el manejo de las TIC promoviendo en el estudiante un sujeto activo. En esta circunstancia, las estrategias motivadas en medios tecnológicos no influyen de buena manera en el desarrollo de la práctica pedagógica, más aún en un contexto rural donde se carece de una buena conectividad; por ello, la necesidad de incursionar en las dinámicas expresadas con respecto a la articulación de escenarios socioculturales como punto de partida a la pedagogía de la tulpa.

Variables resultado

Poseen baja motricidad y alta dependencia, como se muestra en la figura 1; por ende, son indicadores descriptivos de la evolución del sistema. Entre ellas se tienen las siguientes: aprendizaje significativo (AS), ruralidad (R) y mediación cognitiva (MC). Para el proceso de investigación es importante resaltar la participación del aprendizaje significativo en el ambiente de la ruralidad con la mediación cognitiva.

De este modo, una de las particularidades del propósito de investigación se orienta al aprendizaje significativo como una determinación de un nuevo conocimiento con la intervención de la realidad cultural como punto de partida para la construcción de saberes mediante la participación de los artífices de la comunidad educativa. En este sentido, el aprendizaje significativo aporta una pedagogía basada en las relaciones culturales y sociales de un modo colaborativo y participativo; asimismo, se resalta en este aprendizaje la comunicación de experiencias y saberes sustentados en la cotidianidad y en la diversidad cultural. Con respecto a la interacción docente, Rivera Ríos *et al.* (2020) proponen:

Atender el proceso docente-educativo en ese contexto constituye un reto a enfrentar desde lo curricular y lo educativo, toda vez que es propósito de la sociedad la formación ciudadana en una educación de calidad, que apunte hacia el aprendizaje significativo entendido como la participación en la autogestión y construcción del conocimiento por parte del estudiante guiado por el maestro, así como, en conductas y valores que se correspondan con el ideal social en busca del buen vivir, basado en el respeto a los otros, la democracia, la cooperación, con independencia de la existencia de prácticas culturales diferentes (p. 395).

Por ende, lo anterior implica el replanteamiento de dinámicas y estrategias para la articulación y mediación docente-estudiante en cuanto a la apropiación del aprendizaje en un contexto significativo.

En lo que refiere a la variable ruralidad, es pertinente subrayar su incidencia en los procesos de interacción con el sujeto para la solución de los rezagos de los eventos que se relacionan con la práctica pedagógica. De esta manera, la escuela rural está fundada en el reconocimiento del trabajo agrícola, el manejo de la tierra, la protección y la sostenibilidad ambientales; por esto, los

aprendizajes se vinculan en los saberes de los arraigos y acciones de los actores de la comunidad educativa. En este contexto, Acero *et al.* (2020) refieren que

Para abordar la complejidad de factores que se conglomeran e imbrican cuando se habla de educación rural, entre ellos, las ruralidades, la educación, las instituciones escolares, los territorios, las pedagogías, las interacciones dialógicas profesor-estudiante-conocimiento, las mediaciones tecnológicas, los recursos, la infraestructura, la gestión escolar, las identidades, las relaciones con el entorno, la formación del profesorado, entre otros, que marcan una diferencia significativa cuando se aborda una realidad social (p. 5).

Es relevante la incursión de la ruralidad en el contexto educativo como parte integral de una realidad social consensuada por la pandemia de covid-19. De igual modo, la comunidad educativa refiere la importancia de establecer la identidad rural en un modo cultural hacia una propuesta educativa.

A su vez, la variable mediación cognitiva considera un sujeto activo constructor de conocimiento a partir de la interacción con los actores del proceso educativo, en particular. La mediación, desde lo cognitivo, promueve el desarrollo de habilidades y prácticas con la disposición de aprender a aprender. Por otra parte, los referentes teóricos de Vygotsky conducen a un aprendizaje social por medio de un desarrollo próximo. En este sentido, la mediación cognitiva proporciona procesos que permiten una transformación de la realidad para adaptarse a nuevos escenarios de la vida cotidiana mediante la vinculación con las relaciones familiares, sociales, tradicionales y costumbristas.

De manera semejante, la mediación cognitiva permite que los ambientes de aprendizaje constituyan espacios colaborativos de convivencia entre los actores educativos y sociales. Así, el trabajo colaborativo conduce a la interacción del sujeto con el intercambio de conocimientos; de ahí la importancia de la consolidación conceptual y la mediación para la construcción de conocimiento.

Variables reguladoras

Como aparece en la figura 1, estas variables están situadas en la zona central del plano, se consolidan en la llave de paso para el cumplimiento de las variables

clave y son, a su vez, determinantes de la función del sistema. En este aspecto, se tiene la interculturalidad y buen vivir, IBV, una variable que es circunstancial para el diseño de estrategias encaminadas a un aprendizaje significativo y viable para el alcance de los propósitos de la IEM El Socorro.

Tabla 4. **Matriz de información**

Resultado	Indicador	Beneficiario
Caracterización de los escenarios actuales en cuanto a las estrategias de aprendizaje lineal.	Registro de jornadas de socialización.	Comunidad educativa de IEM El Socorro
Estrategias educativas desde la interculturalidad en un contexto rural.	Presentación de las estrategias enfatizadas en la culturalidad.	
Estrategias educativas adoptadas con interacción de ambientes virtuales.	Descripción de las diferentes estrategias aplicadas.	
Resultados de aprendizaje obtenidos por medio de las estrategias aplicadas.	Resultado de la evaluación de los aprendizajes.	
Construcción de matriz de influencia/ dependencia de variables internas y externas.	Matrices de información en cuanto a la articulación de las variables que permiten la construcción de los escenarios prospectivos.	

Nota. Descripción de resultados y su respectivo indicador.
Fuente: elaboración propia.

En efecto, la variable interculturalidad y buen vivir IBV responde a las exigencias culturales para la construcción social en función del diálogo y el aprendizaje entre culturas. Ramos Holguín *et al.* (2018) refieren que “la interculturalidad estaría más interesada en lograr una convivencia basada en el respeto y la igualdad entre culturas y no necesariamente en la posibilidad de tolerancia entre estas” (p. 59). En este margen, la interculturalidad responde, de manera significativa, a las exigencias del contexto y de la construcción social enfatizando en la necesidad de formación del sujeto, considerando la transversalidad y flexibilidad en el desarrollo integral basado en competencias. De este modo, el modelo pedagógico centrado en la tulpá caracteriza la práctica pedagógica

desde el enfoque intercultural con el rescate de saberes cotidianos, siendo los actores del proceso educativo los protagonistas de un modelo pedagógico orientado al sujeto y a la realidad social. Cabe señalar que las competencias interculturales promueven dinámicas para el desarrollo de competencias y actitudes en un rol participativo por medio de diversas acciones. Como es natural, la interculturalidad se basa en un trabajo participativo que se hace referente en la comunicación y la reflexión de la práctica cotidiana como un diálogo de saberes.

En otra instancia, la tabla 4 describe los resultados más relevantes en lo que se refiere al propósito de la investigación.

Discusión

En relación con la propuesta, la pedagogía de la tulpa establece los aspectos que concatenan modelos para interactuar con el estudiante de manera significativa; por ello, es conveniente referir que los modelos tradicionales de enseñanza no coinciden con los intereses del sujeto frente a la necesidad real. De ahí la importancia de fortalecer los diferentes modelos que permitan mediar con el sujeto. Desde luego, es relevante que las instituciones educativas, por medio de sus políticas, denoten la importancia de establecer los parámetros que conduzcan al fortalecimiento de la realidad educativa.

En tal sentido, se propicia una pedagogía con una filosofía centrada en el sujeto y con una fuerte influencia en la construcción de conocimiento con los saberes ancestrales y la interculturalidad. Inclusive, una gran influencia de la propuesta de investigación conlleva intervenir en el aspecto mediático, principal factor para la construcción de dinámicas y didácticas para la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-comunidad. Cabe destacar que el proceso de investigación se inició a mediados del 2020; de este modo, el seguimiento a los resultados se está valorando en este año escolar en curso. De esta manera, los actores del proceso educativo establecen tipos de interacción y evaluación continuas, accesibles a las particularidades de los espacios académicos que se generaron usando medios tecnológicos con ambientes de aprendizaje *offline*.

En este aspecto, es importante resaltar el trabajo realizado por los padres de familia y acudientes en el proceso de aprendizaje del estudiante en un período emergente de salud pública; en esta medida, se destaca la participación de la comunidad educativa en diferentes espacios y ambientes de aprendizaje para la formación integral de esta. Inclusive, desde la perspectiva del estudiante, es menester de la comunidad educativa brindar los eventos y circunstancias que, de alguna manera, son parte de la construcción del conocimiento esencial del sujeto. De este modo, los actores del proceso educativo son los principales artífices para la construcción de modelos educativos centrados en currículos que, desde las teorías pedagógicas, son significativos e invisibles al concepto propio de la pedagogía de la tulpa.

Por otra parte, la concreción del conocimiento desde la interacción de los actores del proceso educativo es coherente con el logro de los objetivos en torno a un currículo flexible y transversal desde la diversidad social, con estilos de aprendizajes basados en la interculturalidad. Además, propende por la generación de habilidades para acceder a los conocimientos y saberes de las diversas etnias y culturas. Inclusive, la participación comunitaria está en capacidad para orientar y evaluar los procesos educativos en un ámbito etnográfico orientado a la consolidación del conocimiento.

Es pertinente la realización de currículos acorde con los eventos culturales y necesidades del contexto para abordar y visibilizar escenarios futuros desde la flexibilización, en concordancia con la dinámica progresiva de la práctica educativa e intercultural. De acuerdo con Izquierdo Barrera (2018):

La educación intercultural deberá responder a un país diverso con una propuesta curricular inclusiva, abierta, flexible e integradora que suponga un reconocimiento, intercambio, respeto, cooperación y un sinnúmero de valores, para una nueva escuela transformadora, activa y abierta a un mundo diverso (p. 18).

Naturalmente, la pedagogía de la tulpa invita a la flexibilidad y la adaptación curricular como alternativa en el enriquecimiento de la actividad educativa por medio de la diversidad cultural, reflexionando en una educación intercultural abierta y dinámica. A propósito, en la construcción curricular son fundamentales la autonomía para el desarrollo de la atención educativa y la proposición de

escenarios con dinámicas integradoras que permitan la generación de aprendizajes significativos.

Asimismo, la priorización de aprendizajes desde los saberes ancestrales constituye una estrategia para la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural y epistemológico. Por ende, es relevante la formación de docentes en lo que refiere a una pedagogía centrada en una sociedad e identidad cultural. En la actualidad, existe divergencia de posturas en cuanto a la práctica pedagógica desde un modo tradicional, por lo cual resulta importante la iniciativa del docente frente a la transformación curricular. Más aún, es fundamental reconocer que los saberes ancestrales como conservación de la cultura propia de un contexto propician una expresión para el aprendizaje. En esta dinámica, Rosillo Solano *et al.* (2021) destacan que

Todo ello nos lleva al reconocimiento de la importancia de los saberes ancestrales como factor significativo en la transferencia del conocimiento, lo que coadyuva a un fortalecimiento propositivo de la sociedad, que necesariamente debe en practicarse en el desarrollo humano sostenible (p. 230).

En particular, la conceptualización de la tulpa, como expresión desde un modo pedagógico, implica transformaciones curriculares con la incorporación de concepciones teóricas de las diferentes organizaciones y entes reguladores de la educación; esto, con el ánimo de articular los criterios que permitan estructurar procesos de aprendizaje en consonancia con la diversidad social y la integración intercultural. Reconociendo de esta manera los saberes ancestrales como cotidianos, estos conceptualizan un conjunto de conocimientos y prácticas, los cuales se han venido transmitiendo de generación en generación.

2.6. Conclusiones

Proponer nuevas estrategias como didáctica para el aprendizaje desde la perspectiva intercultural es una acción loable desde el punto de vista pedagógico. Por lo tanto, el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje por medio de la pedagogía de la tulpa permite, a partir de las costumbres y culturas ancestrales de los pueblos originarios, estimular el buen desarrollo de las actividades

académicas. Una de las principales características de las comunidades rurales es la participación de sus habitantes en cuanto a un quehacer específico y constituido por un ideal llamado minga; en este sentido, la educación realizada desde el seno familiar y comunitario hace que el estudiante avance de manera proactiva en la realización de sus deberes académicos. Entre los aspectos más importantes de una comunidad determinada se destacan sus costumbres, su cultura y cómo ella permea las diferentes dimensiones del estudiante.

El apoyo de la familia y del núcleo emocional que solo esta propende constituye el accionar de la pedagogía de la tulpa, el cual se fundamenta en un círculo afectivo alrededor del fuego como un encuentro de unión y buen vivir dentro del seno familiar, donde se desarrolla y despliega el diálogo del estudiante con sus propios. Debe señalarse que la pedagogía de la tulpa contextualiza el aprendizaje en torno al fuego, las dimensiones sociales del ser humano y, en específico, del estudiante y su núcleo familiar. Por esto, en las culturas ancestrales los círculos de saberes y el diálogo de experiencias fueron de vital importancia para el desarrollo de aspectos vitales en las comunidades. Por su parte, la tulpa se constituye en un sitio de encuentro en el que la experiencia cotidiana del estudiante será develada por él mismo ante sus parientes cercanos y que, en torno a este diálogo, conversatorio, reflexión y crítica, se construyen escenarios de aprendizaje y buen desarrollo del sujeto desde un punto de vista familiar, el cual propenderá a la unión reflejando el buen vivir (*sumak kawsay*) en la comunidad.

El análisis precedente revela la caracterización e importancia de nuevos escenarios educativos frente a la particularidad de diferentes aprendizajes que nacen desde un ambiente real, sin regirse en un consenso lineal referenciado por reformas educativas consideradas en un contexto tradicional. En tal sentido, la proposición de estrategias educativas desde la culturalidad en un contexto rural conlleva la formación integral en períodos continuos con respecto a la evolución del estudiante, resaltando la globalización en torno al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se considera relevante la participación de la comunidad educativa en la puesta en marcha de una estrategia pedagógica dinamizada con un modelo educativo centrado en el estudiante. Lo anterior, con la coherencia de currículos diseñados y abiertos a la construcción

de aprendizajes, incluida la estructura de competencias articuladas en los desempeños con una especificidad cultural de sus propios ambientes.

La búsqueda de la transformación curricular, con la adopción de dinámicas y estrategias que fortalecen la práctica pedagógica, permite determinar cambios en las estructuras de un currículo argumentado en el logro de competencias, inclusive en la cimentación de roles con la participación de los diferentes actores del proceso educativo. La puesta en marcha de escenarios estratégicos ha permitido la orientación del aprendizaje en relación con las expectativas frente a los resultados que se retoman en el continuo avance de la función académica e interacción docente-estudiante. En esta perspectiva, la familia, el estudiante, el docente y la comunidad son los actores y protagonistas de la nueva propuesta educativa emanada por las razones propias del ser en cuanto a la formación de los sujetos, influyendo de esta manera en su idiosincrasia y en el deber ser como seres humanos: aprendiendo desde el paradigma de la cultura; no obstante, el grupo familiar, desde su instancia en la casa de campo y en medio de su alegórico rural, promueve el aprendizaje con la mediación de diferentes ambientes y didácticas que propician al aprender-aprender. De este modo, se suscribe que el estudiante desde temprana edad construye un conocimiento desde su seno familiar, siendo esta su primera escuela y, por qué no, el ejemplo para construir currículos orientados desde esta perspectiva. En este escenario, la mediación e interacción de los actores del proceso educativo versus estudiante están cimentadas por la razón de ser de los ambientes reales y desde el propósito de la investigación en consensos rurales.

Por otra parte, es importante resaltar los roles desde la actuación del docente orientador porque más allá de los avances tecnológicos es el tutor, el guía de un currículo problematizador en el que los contenidos temáticos se transforman desde el mismo hecho de llevarlos a la realidad y a las necesidades del contexto que rodean al sujeto en un ambiente intercultural. Sin embargo, los modelos curriculares son la construcción de las manifestaciones y necesidades contextuales desde un sentido cultural y de saberes propios; estos eventos caracterizan la formulación de proyectos relativos a emprendimiento, productivos y del tiempo libre, entre otros. En este particular, las propuestas educativas que nacen de emprendimientos permiten la participación de padres de familia, estudiantes y docentes. Otro aspecto, desde la identidad cultural, es

el rescate del folclor y la música como una identidad de la región en la que se expresan valores y costumbres de la comunidad.

Sin lugar a duda, la pandemia de covid-19 ha transformado los modelos pedagógicos en un reto educativo de gran importancia en el quehacer del docente y el estudiante. De este modo, la formación en innovación y actualización docente es imprescindible en el buen desarrollo de los procesos para la interacción y mediación docente-estudiante, con el fin de que el aprendizaje sea en un modo significativo y propio de contexto sociocultural. En este sentido, la interacción juega un papel fundamental en las dimensiones cognitivas, emocionales y de comunicación del sujeto y la comunidad educativa. Por su parte, resulta relevante la capacitación continua de formadores que contribuyan a estructurar currículos centrados en la construcción de conocimiento, fundados en el alcance de competencias y resultados de aprendizaje.

La pedagogía de la tulpá postula, desde las consideraciones teóricas, eventualidades que permiten a la comunidad educativa pensar en modelos centrados en la formación del sujeto en diferentes instancias y períodos que, de alguna manera, constituyen el saber. Por lo general, el docente tutor establece los eventos y estrategias que propician una mediación desde el bosquejo intercultural, señalando las competencias que conlleven resultados de aprendizaje con respecto a las necesidades del sujeto frente a su formación. En la actualidad, es coherente definir argumentos por parte de los actores del proceso educativo que articulen currículos orientados a la formación íntegra del estudiante en diferentes ambientes y dimensiones que son suscitados por estrategias y didácticas propias del quehacer y el rol de cada integrante que coadyuva en el proceso educativo.

Referencias

- Acero O., Briceño A., Orduz M. y Tuay, R. (2020). *Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de covid-19*. <http://hdl.handle.net/11634/32325>
- Álvarez Pedrosian, E. (2015). Etnografía prospectiva: el trabajo en la fragilidad, lo incierto e incipiente. *Illuminuras*, 16(39), 33-57. <https://doi.org/10.22456/1984-1191.58209>

- Bustos Olmos, I.; Cossio Restrepo, L. F.; Marín Giraldo, G. P.; Saraza Carmona, E. (2017). *Una escuela rural vital que potencie la educación emocional de los niñas, niñas y adolescentes a nivel local*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1848>
- Cedeño Romero, E. L.; Murillo Moreira, J. A. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo*, 4(1), 119-127. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2156>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/12622?show=full>
- Contreras Oré, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la ciencia*, 6(10), 130-140. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/364>
- Cruz Cabrera, F.; Lorenzo Fernández, Y.; Hernández Pina, A. J. (2019). La obra de Vygotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Revista Conrado*, 15(70), 67-73. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1106>
- Gutiérrez, D.; Ortega, M.; Henao, C.; Torres, C.; Sánchez, J. (2019). Modelo para la construcción colectiva de conocimiento para la ruralidad. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 10(2), 63-73. <https://doi.org/10.22490/21456453.2784>
- Heidegger, M. (2005). *El ser y el tiempo*. Editorial universitaria.
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). *Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí, Mistrató, Risaralda, Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/8727>
- Jiménez Becerra, A. (2017). Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo. *Enunciación*, 22(2), 178-188. <https://doi.org/10.14483/22486798.11373>
- Morales Trejos, C. (2015). Educación intercultural como propuesta educativa crítica-reflexiva: limitaciones y posibilidades en contextos de interacción juvenil rural en Chile. En A. Aguilar Cano; A. Orozco Idárraga; M. Jiménez Reyes (comp.), *Estudios doctorales femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas* (pp. 11-52). <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/>

- handle/20.500.12442/2205/Cap.1Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20como%20propuesta%20educativa.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ortega Cobo, L. D.; Giraldo Paredes, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88. <https://doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Ortega Hurtado, J. O. (2017). Acreditación y flexibilidad curricular. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 445-473. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.306>
- Pepinosa Bravo, H. E. (2012). Una mirada al concepto de justicia desde la cosmovisión indígena de los pastos. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 42(117), 481-514. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/3589>
- Prats, E.; Núñez, L.; Villamor, P.; Longueira, S. (2016). *Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado*. En I. Carrillo i Flores (coord.), *Democracia y educación en la formación docente*, (pp. 21-48). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <https://investigacion.usc.gal/documentos/5d1df6a529995204f76738fd?lang=gl>
- Ramos Holguín, B.; Aguirre Morales, J.; Torres Cepeda, N. M. (2018). El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: hacia un estado inicial de la cuestión. *Enletawa Journal*, 11(1), 57-68. <https://doi.org/10.19053/2011835X.8903>
- Rivera Ríos, R.; Galdós Sotolondo, S. A.; Espinoza Freire, E. E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Revista Conrado*, 16(75), 390-396. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1436>
- Salinas, J. (2014). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED Revista de Educación a Distancia*, (32), 1-23. <https://revistas.um.es/red/article/view/233091>
- Uribe Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 58-71. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>

Capítulo 3. Tinta Montañera: agroecología e interculturalidad en la IEAM de Miranda, Cauca*

Crysth Alison Montenegro Bernal

El proyecto Tinta Montañera pone bajo el microscopio los diálogos y construcciones resultantes de una escuela que se teje, de manera simbólica, desde lo “Otro”. La perspectiva intercultural rescata el territorio rural como lugar epistémico donde surgen saberes, sentires y experiencias, ofreciendo una dialéctica permanente y un diálogo simétrico entre escuela y comunidad. Además, la agroecología promueve el retorno a las raíces y memorias del territorio, descubriendo una educación vibrante capaz de ofrecer múltiples experiencias que desbordan y trasgreden los cánones instaurados por la univocidad de la racionalidad occidental promovida por el proyecto moderno-colonial. Es un proyecto de largo aliento que, además de hacerlas posibles, permite crear o cambiar prácticas y tecnologías de forma consciente y consensuada con estudiantes y comunidad; mediante el plan de estudios de ciencias naturales busca, como una opción de vida, rescatar y fortalecer saberes, cosmovisiones e identidades campesinas e indígenas propias de la región.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.03>

Introducción

Para entender la configuración de la Institución Educativa Agropecuario Monterredondo (IEAM) es necesario comprender la complejidad de factores que han moldeado su contexto en términos históricos, sociales y culturales. Nuestra institución se encuentra ubicada en la zona montañosa del municipio de Miranda, Cauca, donde se alberga una población diversa de mestizos, afrocolombianos y, sobre todo, comunidades campesinas e indígenas (Mejía, 2017). Este lugar de imponentes y bellos paisajes esconde las memorias del incesante flagelo de violencia y exclusión estructural, pues la recurrente presencia de actores armados legales e ilegales en el territorio ha configurado: conflictos y tensiones que han desembocado en desplazamientos, muertes, miedo y zozobra.

Tales conflictos encuentran asidero en el control de un territorio biodiverso, rico en recursos naturales por su altura y diversidad climática. Si bien esta zona es apta para numerosos cultivos como cítricos, plátano, banano, café, maíz, yuca y productos de pancoger (cultivos que satisfacen parte de las necesidades alimenticias del hogar rural), en medio del conflicto, en el inicio de los noventa, los cultivos tradicionales y las formas de economía propias se empezaron a sustituir por monocultivos ilegales (Adarve, 2016). En este sentido, el conflicto forzó un desplazamiento económico y profundamente cultural de las costumbres, las tradiciones de siembra y cosecha, los estilos de vida, los ideales de felicidad y bienestar para dar lugar a la implantación de una mentalidad de acumulación, dominio del poder y ruptura de tejido social.

En dicho escenario, la institución educativa ha permanecido y se ha configurado como referente en el territorio al contar con una amplia cobertura mediante 9 sedes de educación básica primaria en diferentes veredas y una sede principal en Monterredondo, que trabajan bajo los lineamientos de un modelo educativo flexible (educación básica primaria: Escuela Nueva; básica secundaria: posprimaria y educación media rural). El objetivo principal del proyecto educativo institucional (PEI) tiende a la construcción de sujetos autónomos, con capacidad técnica, dispuestos a desarrollar proyectos agrícolas, pecuarios y agroindustriales en la zona rural montañosa de Miranda, Cauca (Institución Educativa Agropecuario Monterredondo, [IEAM] 2019). Además, tal enfoque

técnico se articula con el Sena, adecuándose medianamente al contexto rural, lo que resulta de valiosa importancia en la promoción de habilidades técnicas en sus egresados.

Por otro lado, la comunidad expresa que tal formación no logra una articulación efectiva con sus especificidades territoriales, puesto que la siente ajena y poco pertinente en relación con su contexto; hace énfasis en las contradicciones existentes entre el ciudadano que se pretende formar desde la orilla institucional y los planes de vida comunitarios que se quieren fortalecer. Lo anterior encuentra sustento al triangular las entrevistas sostenidas con los actores comunitarios, la revisión del PEI y el marco teórico intercultural, lo cual permitió identificar que los conocimientos se reproducen bajo un modelo de educación bancaria, que actúan de forma divergente a los saberes e identidades del territorio sin encontrar un asidero para el diálogo y el enriquecimiento mutuo. A pesar de los esfuerzos del modelo flexible, continúa primando la trasmisión de conocimientos con un claro sesgo occidentalizante, de espaldas a la valiosísima herencia cultural de las comunidades y radicalmente ajena a toda la compleja realidad histórica de la que se ha hablado.

La problemática central del presente trabajo se detiene en la univocidad de la racionalidad reproducida en la escuela, que la convierte en una máquina “panóptica” cuyo fin es el adiestramiento y silenciamiento del cuerpo y la mente de sus estudiantes. Según Foucault (2009), “el panóptico es una máquina maravillosa que, a partir de deseos de lo más diferentes, fabrica efectos de poder homogéneos” (p. 234); se cuestiona, entonces, a aquella educación que oblitera las memorias y la riqueza cultural del contexto, que sigilosamente va borrando particularidades, convirtiéndose en un espacio limitado que alberga sujetos disímiles hermanados por el espejismo del progreso y de nuevas posibilidades de vida.

La investigación, como espacio de indagación, reflexión y análisis, busca herramientas que permitan resquebrajar aquella homogeneidad hegemónica de la escuela y situar los conocimientos en las realidades concretas del contexto, dando lugar a la búsqueda exhaustiva de pensamientos, saberes y prácticas asentados en el territorio. Así pues, entendiendo las configuraciones histórica, geográfica, social y cultural de la zona alta de Miranda, el objetivo que guía esta travesía camina hacia la recopilación de elementos y herramientas que faciliten la construcción de una propuesta pedagógica agroecológica

con perspectiva intercultural, por medio de la transformación del plan de estudios de ciencias naturales de la IEAM de Miranda, Cauca.

Marco teórico

Los pies y las manos de los estudiantes se encuentran embargados de asombro al encontrar en la escuela un lugar fracturado y desconectado de su realidad, que les presenta una teatralizada idealización de la vida occidental. Poco a poco, como una sombra que recorre la escuela, se dispersa una existencia controlada y sometida a la hipnosis y anestesia de lo intuitivo del contexto rural para darle paso a lo mecanizado, aséptico y racional del ideal ciudadano. Tal como lo explica Serje (2011), se van construyendo universos simbólicos alrededor de las nociones de “bosque” y de “ciudad”:

Los bosques se concibieron en la antigüedad como fundamentalmente hostiles a la ciudad [...]. El bosque se convierte en el umbral contra el cual se define el espacio cívico. De hecho, los bosques se consideraban lugares que no pertenecían a nadie. La ciudad (*civitas*) y el bosque (*silva*) aparecen rigurosamente opuestos el uno al otro. En adelante, el bosque se ve opuesto a la civilización y más tarde a la razón: representa la oscuridad de lo ininteligible frente a la claridad de la ciencia y de la técnica, de la agricultura; la anarquía y el caos frente al orden de racionalidad; lo circular, femenino y dislocado frente a lo patriarcal, recto y ortogonal (p. 122).

El sistema de binarismos, que gira alrededor del pensamiento occidental, reduce la complejidad que encierra el contexto rural y, ante la condición histórica de la zona montañosa de Miranda, el sistema de oposición campo-ciudad se refuerza de tal forma que la racionalidad occidental se idealiza en lo urbano y en la ciencia como una quimera al alcance de todos. Mientras que, de forma antagónica, el campo y los saberes que en él se encierran quedan relegados a tierras de nadie, indómitos e impenetrables, saturando de frustraciones a los estudiantes, haciéndoles cautivos de un ideal ajeno. Los estudiantes quedan atrapados entre agudas contradicciones y confrontaciones de la realidad, tal como lo escribe Ospina (1994):

Nos habían enseñado que cada ser humano era único y precioso ante los poderes de lo desconocido. Ahora solo quedó lo cuantificable y todos somos el mismo insignificante ser hecho de materia mortal que nada debe crear, que ninguna verdad singular debe encarnar, que solo debe producir y consumir de acuerdo con los dictados inapelables de la industria y de sus serviles asistentes, la ciencia y la técnica (p. 111).

Vivir en esta permanente contradicción resulta una experiencia espacial y temporal perfectamente definida por la modernidad, pues Albán Achinte (2005) la describe como un fenómeno “que se constituye como una de las paradojas más dramáticas y por consecuencia más implacablemente negadora de la existencia humana” (p. 42). De ahí que las identidades rurales de estudiantes, indígenas y campesinos encuentren en la escuela una multiplicidad de contrasentidos que conllevan la negación de su propia existencia. En la misma obra, este autor expresa que la modernidad se convierte en una verdadera “máquina de guerra” que en la escuela encuentra un lugar efectivo para imponer “toda su capacidad de seducción, atracción, deslumbramiento, expansión y sometimiento, como única condición de posibilidad de existencia en el mundo” (p. 41).

De forma complementaria, es necesario entender que el andamiaje de la educación en el contexto latinoamericano comparte con la modernidad, en su origen, una matriz fundante colonial, entendiendo que la colonialidad, según Quijano (2007), es un elemento constitutivo del patrón de poder capitalista fundamentado en “la imposición de una clasificación racial/étnica” como piedra angular de dicho poder y “que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social” (p. 93). Tal patrón de poder, por medio de la educación, establece relaciones de explotación, dominación y conflicto que están atravesadas por la idea de raza, es decir, son relaciones de poder naturalizadas a medida que los dominantes se autoproclaman superiores, representando a los dominados como inferiores. Lo anterior, con la perversa sutileza de convertir a los dominados en cómplices de su propia subyugación, pues los lleva a admitir como legítima la supuesta supremacía biológica de sus conquistadores.

Si bien el período colonial en las Américas terminó en el primer cuarto del siglo XIX, la colonialidad se extiende hasta nuestros días, convirtiendo sus

tentáculos en elementos fundantes de la modernidad misma y cristalizándose en el colonialismo. Serje (2011) conceptualiza al colonialismo como “un conjunto de dispositivos sociales y culturales que legitima, da sentido y hace posible la subordinación y la explotación de las personas y los grupos, y de sus formas de vida social, económica y política” (p. 26) para dar lugar a los designios de la cultura moderna. Por ende, mientras la colonialidad se concibe como un proceso complejo que estructura relaciones de poder y naturaliza todo tipo de jerarquías (desde epistémicas hasta raciales), el colonialismo es su materialización como práctica educativa, política, militar y administrativa que reproduce y legitima desigualdades entre sociedades, sujetos y conocimientos.

En relación con lo expuesto, podemos afirmar que la colonialidad es uno de los elementos constitutivos de la educación, pues en esta se albergan artificiosos arsenales a partir de los cuales los poderes mantienen sus acciones de exterminio y contención, con entramados de poder que someten a pobladores rurales ante la hegemonía del relato moderno, en sus formas de conocer, hacer, sentir y ser. Así, bajo el yugo de la colonialidad, los estudiantes son atrapados en la ficción de “una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos” (Quijano, 2000, p. 219). Una racionalidad instrumental que tras su arquitectura esconde ilusiones y ficciones modernas, manifiestas en el triunfo de la ‘razón’ sobre inmensos y desconocidos territorios salvajes.

Con su corazón colonial palpitante, las escuelas hacen circular un discurso que articula lenguajes propios, tanto físicos como simbólicos, que diseminan ideas religiosas, militares, administrativas y comerciales. Sus aulas se convierten en laberintos que llevan incrustados signos que identifican y marcan un respectivo orden, distribuciones jerárquicas, fronteras, minorías y hegemonías. Como consecuencia, la educación, como promesa e ideal de jerarquía y escalamiento social, se convierte en un lugar de angustia y soledad, pues mediante la exacerbación de su racionalidad instrumental ha ponderado lo trivial y utilitario por encima de lo sublime y trascendente; y, en el ejercicio de poder de su maquinaria que disciplina los cuerpos, va descalificando, anulando, excluyendo y destruyendo el sustento de otro tipo de racionalidades emergentes.

Quijano (2000) señala aquella trampa epistemológica mediante la cual la colonialidad del saber-conocer se impone en el mundo ofreciendo un relato clausurado y triunfalista de la modernidad, pues “como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción de conocimiento” (p. 209). En consecuencia, tanto maestros como estudiantes caemos en el entrampamiento del lente dominador dando lugar a una prisión eurocentrada que desconoce nuestra propia experiencia histórica. Bien lo expresa Quijano (2014):

Lo que la cultura de los dominantes deshonra, impide u oculta, sobre todo en las culturas de origen colonial, encerradas en el laberinto de una indecisa identidad, casi siempre es aquello que los dominados hablan, sueñan o aman; sus modos de relación con las formas, con el color, con el sonido, con su cuerpo y con el mundo; todo aquello que hacen u omiten para satisfacerse o realizarse sin el permiso o el recurso a los dominantes; sus maneras de liberarse de los patrones de olvido o de memoria que se les impone como cerrojo en la jaula de la dominación (p. 740).

Por tanto, el andamiaje de las propias vidas de estudiantes se ve borrado; de forma recurrente, sus saberes, historia y memorias son deslegitimados e invalidados por los discursos que circulan en la cuadrícula central de la escuela. Son discursos tan bien establecidos que, según Césaire (2006), llevarían a los estudiantes a creerse “desarraigados de sus dioses, de su tierra, de sus costumbres, de su vida, de la vida, de la danza, de la sabiduría”, pues sabiamente “se les han inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el ponerse de rodillas, la desesperación, el servilismo” (p. 20).

De esta manera, arrojados desde la subalternidad hasta la inexistencia, los estudiantes, en su afán de afirmación, adoptan medidas camaleónicas que pretenden resolver la coerción del canon normalizado en la educación. En palabras de Freire (2013), son mecanismos donde “la sombra del colonizador, en el fondo, se transforma en una presencia física”, otorgándole gran fuerza a la ideología colonizadora, pues tiene la capacidad de materializarse “a través del propio cuerpo del colonizado y de su comportamiento” (p. 160).

Somos partícipes, día a día, de cómo se desencadena la imitación como medida desesperada para la incorporación a la plataforma dominante. La racionalidad moderna insta a nuestros estudiantes a reproducirse como individuos “civilizados” y “funcionales”, como condición para su adhesión y permanencia en la moderna quimera del progreso y, en su afán de supervivencia, empiezan a mutar, a camuflarse, a esconder aquello que les definía antes. Una disuasión potente hacia la individuación y simulación mediante la “colonialidad del ser” como andamiaje estructural que les inferioriza, subalterniza y deshumaniza (Walsh, 2012, p. 115). Un canon ontológico “para los pueblos de la periferia” que significa “acceder a la ‘normalidad’ histórica” para “ser, al fin, ‘entes de razón’ [...]” (Paz, 2010, p. 190).

Este proceso es interesante de analizar, puesto que en la escuela se reproduce también la “colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma” que, según Walsh (2012), estructura “la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad” (p. 116). Es decir, una fragmentación de la vida rural, campesina e indígena que niega e imposibilita relaciones ancestrales con la tierra, encontrando en la idealización de lo urbano/moderno la perfecta excusa para la infertilidad e impotencia de proyectos de vida propios.

La problemática abordada es profundamente asimétrica. La escuela se ve revestida de un manto de legitimidad que excluye cualquier tipo de racionalidad “Otra”, entendiéndose por lo “Otro” aquella categoría acuñada por los estudios decoloniales para denotar lo sistemáticamente excluido, silenciado y deslegitimado por el aparataje de la ciencia occidental. No obstante, la configuración variopinta de las comunidades, sus raíces, memorias y saberes entran en tensión con el imaginario homogéneo, moderno y colonial de la racionalidad occidental. Los procesos de enraizamiento propios del territorio y las identidades campesinas e indígenas entretienen inusitadas formas de relacionamientos y significaciones que entran en contradicción con los discursos escolares y hegemónicos, configurando sonoridades transgresoras que afloran desde tierras rurales abonadas y ensanchadas de memorias y afectividades.

Así las cosas, desde la reflexión docente debemos pugnar por enriquecer nuestras perspectivas, encontrándonos con variedad de autores que se articulan con formas subalternadas de ver y resolver el mundo. Encontrar en la investigación un lugar propicio para explorar teorías, unidades de análisis y aportes académicos situados en la frontera y al margen del canon hegemónico, concibiendo a la educación como una forma de intervenir el mundo, como un proyecto liberador que rompa viejos paradigmas y que le apueste a “la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2001, p. 7).

La investigación, entonces, se ofrece como una oportunidad para la construcción de un proyecto liberador que potencie una escuela diferente, crítica, conectada con el mundo y la vida como una utopía y una realidad posible. Como consecuencia, el papel del maestro va más allá de transmitir y reproducir un currículo descontextualizado, trascendiendo hacia la formación de subjetividades autónomas, reflexivas y críticas de las realidades de los estudiantes. Sin embargo, emergen desafíos conceptuales, epistemológicos y metodológicos que permiten la construcción de aulas dialogantes, plenas de saberes y diversas.

Debemos permitir las preguntas y no reproducir un cúmulo de respuestas y mundos acabados, de tal forma que vayamos contribuyendo a edificar un mundo donde quepan otros mundos, otras culturas y otros saberes, como una propuesta crítica ante la dominación y homogenización del proyecto moderno capitalista. Es aquí donde la semilla de la interculturalidad florece desde abajo como proyecto y posibilidad de lucha, pues aquellos epistemes, saberes, memorias y experiencias de pueblos subalternados, antes obliterados, ahora reverdecen como lugar epistémico de fértil potencia desde donde se enuncian posibilidades “Otras”. Rescatando palabras de Walsh (2016), la interculturalidad en su sentido crítico “no apunta el problema de diversidad étnica, sino el problema de la diferencia colonial”, pues “[...] ‘desde abajo’ la interculturalidad y la decolonialidad caminan juntas”, convirtiéndose en “verbalidades” (p. 3) a medida que luchan y actúan en contra de “[...] patrones de poder que pretenden negar, controlar y/o dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir” y cuya intencionalidad es transformativa y “se dirige [...] hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado” (p. 4).

Es por ello por lo que resulta importante volver la mirada sobre aquello que in-surge en el campo, retomar y entender que el mundo rural está impregnado de divergencia y pluralismo como amalgama heteróclita donde lo desigual y lo diferente convergen en un proceso histórico. Hay que internarse en la realidad de la población que atendemos como institución para encontrarla increíblemente diferente y delirante, desenmascarar lo homogéneo, rescatar memorias negadas, encontrar colores variopintos en pieles, voces, expresiones y pensamientos. Es necesario usar un amplio arsenal sensorial para reavivar saberes, sueños y memorias en el proceso educativo:

El proyecto intercultural como alianza entre saberes y puntos de vista subalternizados tiene como principal tarea inscribir en la historia nacional y universal lo que, en la Historia, con mayúscula, ha sido borrado. Para ello, es fundamental el carácter radical de la diferencia, la complicidad entre identidades congeladas por una política globalizada afín al capitalismo, por un lado y, por el otro, el universalismo inherente al Estado moderno, que impide que las tramas históricas particulares urdan creativamente el tiempo heterogéneo del planeta y, en especial, del país (Segato, 2007, p. 21).

En este marco, el presente proyecto de investigación encuentra en la perspectiva intercultural una oportunidad para tejer lazos de proximidad entre los saberes académicos y populares, como un nodo de reflexión y acción que permita la conjunción de ejercicios mutuos de honestidad y reconocimiento. De igual forma, para tal apertura dialéctica entre los conocimientos de la escuela y las experiencias propias del territorio, simbióticamente se encuentra un amplio sustento en los principios de la agroecología, pues:

La agroecología está cimentada en principios de solidaridad, cooperación, justicia, respeto a los demás integrantes de la naturaleza, reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos y sustentabilidad, entre otros. A su vez, parte de un enfoque sistémico, interétnico e intercultural, reconociendo el aporte histórico de las mujeres en el mundo agrario y enmarcándose en el paradigma de las alternativas al desarrollo, el buen vivir o la vida digna. Por lo tanto, esta propuesta, no solo promueve una forma de producción sana, también promueve la

organización comunitaria, la recuperación de los saberes y prácticas ancestrales y tradicionales de las comunidades y los pueblos, la apropiación del territorio, la generación de diálogos y puentes entre los diferentes actores, la incidencia política, el comercio justo y solidario, la autodeterminación y la gobernabilidad desde abajo (Rivera Gómez, 2019, p. 8).

Es preciso, entonces, subrayar que el presente proyecto maneja la interculturalidad y la agroecología como sus dos categorías centrales. La primera adquiere sentido en el proceso educativo pues, según Albán y Rosero (2016), se inscribe como proyecto ético que asume el reto de

[...] restituir el lugar de los pueblos excluidos y minorizados por la racionalidad occidentalizante, desmontando el sistemático olvido y el silenciamiento de historias y trayectorias como estrategia de poder, y haciendo posible que otras voces —venidas desde los pasados remotos y perpetuadas en el tiempo— puedan ser escuchadas desde sus saberes y cosmovisiones, sus formas de relacionamiento con la naturaleza, los sistemas alimentarios y de conservación de la salud, sus pedagogías para hacer comprensible el mundo y los modos de organizarse para mantener la existencia [...] pese a todas las contingencias adversas (p. 34).

De igual forma, la interculturalidad nos habla por medio de la agroecología como herramienta y estrategia de amplio horizonte que permite interrelacionar aspectos sociales, ambientales, culturales y económicos en el proceso educativo, ofreciendo la posibilidad de un diálogo simétrico entre la ciencia occidental y los saberes ancestrales arraigados en el territorio. Además, la agroecología posibilita crear o cambiar prácticas y tecnologías de forma consciente y consensuada, pues se concibe como una opción de vida que busca rescatar y fortalecer saberes, cosmovisiones e identidades campesinas e indígenas propias de la región.

El presente proyecto se enriquece con los aportes de Paulo Freire que, teniendo en cuenta la perspectiva intercultural, nos invita a forjar una educación como “praxis pedagógica” desde donde se revitalicen procesos de humanismo, transformación y liberación por medio de prácticas agroecológicas. Lo anterior,

entendiendo que aquel modelo agrícola y alimentario dominante, más los estragos de la violencia y depredación cultural, han calado fuertemente en sectores rurales, heredándoles vicios individualistas, productivistas y cortoplacistas nocivos para la madre tierra, el tejido social y la soberanía alimentaria. De ahí la importancia de un viraje hacia la agroecología, pues en ella encontramos una poética que agrieta la univocidad de la racionalidad occidental para encontrar en los verdes colores de la montaña subjetividades activas y creativas que trazan y pincelan una educación “Otra”.

Metodología

La investigación, como proyecto de largo aliento, propone una profunda reflexión sobre la problemática abordada y las diferentes aristas que se tejen alrededor de ella. Es necesario entender que antes de iniciar cualquier tipo de intervención pedagógica se requiere indagar, auscultar, preguntar e identificar el contexto, su gente, saberes, cosmovisiones e historias. Es imperativo escuchar, sentir el territorio, leer con detenimiento las páginas que en él escriben y trazan nuestros estudiantes. El proyecto Tinta Montañera, inacabado y en construcción, surge en medio de la urgencia de la liberación de la visión eurocentrada de la educación, encontrando alternativas en el caminar de la interculturalidad y la agroecología. Por ello, la sigla TINTA significa tejido intercultural agroecológico, con la majestuosa montaña como claro lugar de enunciación (véase la figura 3.1).

En consecuencia, entendiendo que el conocimiento no es neutro o imparcial, sino que se encuentra inserto en las tramas del poder, la investigación adopta una metodología que explora la poderosa urgencia y presencia de voces subalternadas. Se reivindican entonces, la riqueza y la plenitud de saberes colectivos, dialogantes, diversos y conflictivos, reverdecidos entre la poética de la montaña. En fin, un proceso investigativo cualitativo que se nutra del diálogo de saberes (Leff, 2004), el pluralismo y la polifonía entre aportes académicos, militancias políticas, procesos comunitarios, saberes ancestrales y experiencias cotidianas.

Figura 3.1. Vista de Miranda desde la IEAM



Fuente: archivo personal.

Se toma como referente a Orlando Fals Borda con sus aportes desde la investigación acción participativa (IAP), pues resulta una metodología que da cabida a aquellas experiencias, discursos y conocimientos forjados al calor de las luchas de las comunidades, potenciando el diálogo de saberes, el pluralismo y la polifonía entre aportes académicos y cotidianidades asentadas en los territorios:

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados (Fals Borda y Rodrigues Brandao, 1987, p. 5).

Este tipo de proceso investigativo requiere de un gran compromiso docente, pues demanda resquebrajar los límites de la infraestructura de la institución, descentralizar la escuela como único lugar donde se puede aprender para encontrar en la inmensidad del territorio y en los saberes que en él se resguardan, oportunidades de diálogo y de construcción de horizontes mutuos. Por esta razón, en un primer momento, fue necesario establecer relacionamientos con las juntas de acción comunal, con las organizaciones campesinas, indígenas, de víctimas, jóvenes y mujeres presentes en el territorio; participar de mingas, eventos, jornadas y reuniones, conocer y establecer relaciones de compañerismo con líderes y referentes territoriales. Vale aclarar que los acercamientos y relaciones con las comunidades se realizan con un compromiso ético-político de reciprocidad, como lugares comunes que ofrecen y continúan ofreciendo aprendizajes mutuos, elementos de confianza y legitimidad, así que no obedecen a una agenda programática externa impuesta, sino que surgen desde los agenciamientos propios de los procesos comunitarios.

Un proceso simultáneo a lo expuesto consistió en la revisión documental de experiencias agroecológicas en educación y en procesos comunitarios, pues era necesario construir unas bases sólidas que fundamentaran la propuesta desde mi lugar como docente. Solo por nombrar algunas experiencias valiosas, fueron de gran ayuda las trayectorias, en el ámbito nacional, del colectivo Tierra Libre (Rivera Gómez, 2019) y Ecopaz-MAELA del suroccidente; de igual forma, en el contexto internacional las publicaciones de la Vía Campesina. No obstante, entendiendo que, desde una perspectiva intercultural, se disputan e impulsan formas de producción de conocimiento contrahegemónicas, el proceso investigativo rescata primordialmente la construcción de conocimiento desde las voces subalternizadas del territorio rural.

En consecuencia, en el segundo momento investigativo, las voces y palabras de estudiantes y comunidades aparecen y se entrelazan simétricamente en un proceso de diálogo de saberes. Los instrumentos y técnicas utilizados ofrecen un amplio espectro para la recolección de datos, la observación participante junto al diario de campo, las entrevistas semiestructuradas para el diálogo con referentes, líderes y sabedores comunitarios. Además, se estructuran cuatro guías orientadas desde el área de ciencias naturales que interconectan actividades de fundamentación teórica desde la perspectiva agroecológica,

actividades de diálogo en casa (se indagó por prácticas ancestrales y prácticas actuales en sus fincas, usos alimenticios y medicinales de plantas autóctonas) y actividades de creación y reflexión (semillero comunitario, vivero de plantas medicinales y productos de autogestión).

En el tercer momento investigativo, después de la recolección de datos e información se pasa a un proceso de organización que permita detectar posibles unidades de análisis y categorías que favorezcan la reciprocidad dialéctica que conjugue los procesos desarrollados entre la institución educativa, la comunidad y los estudiantes. Para el caso de la IEAM, se pretende enriquecer las discusiones académicas interculturales desde la propuesta pedagógica y el plan de área de ciencias naturales de bachillerato, como un ejercicio crítico y analítico en perspectiva agroecológica. Para la comunidad se viabilizan intercambios, diálogos y aprendizajes mutuos que pretenden robustecer sus procesos de resistencia y sus planes de vida, como posibilidades del urgente agrietamiento del sistema hegemónico. Y en conjugación, entre los dos espacios, los estudiantes desde ambos flancos se unen a partir de la subalternidad para aportar a la construcción de caminos de emancipación desde su locus montañoso.

Resultados

Cada momento investigativo ofrece aprendizajes que se van entrelazando en la construcción de una propuesta pedagógica agroecológica e intercultural desde el área de ciencias naturales. En un primer momento, el acercamiento a los procesos indígenas y campesinos permitió identificar los saberes e identidades presentes en el territorio, entendiendo la urgencia de caminar de la mano de las comunidades, reconociendo su biodiversidad, identidad, cultura, formas de organización y economías para la construcción de una propuesta pedagógica adecuada al contexto rural. En este punto, se ha reflexionado en la urgencia de transformar el proceso educativo desde las ciencias naturales, recuperando el saber milenario de los pueblos ancestrales, indígenas y campesinos que, por medio de la observación, desarrollaban sus procesos productivos, imitando los ciclos del bosque y de la naturaleza, multiplicando las semillas, conservando el agua y el suelo, diversificando la producción, reutilizando los recursos locales

y compartiendo el alimento, como una labor sagrada en el desarrollo de sus territorios.

Estos primeros acercamientos moldean el proyecto Tinta Montañera desde la perspectiva intercultural, reconociendo en la diversidad la potencia creativa para repensar nuestros modelos de educación y nuestros propósitos de vida. Se reafirma, entonces, la apuesta agroecológica, pues se enmarca en los planes de vida en los que vienen trabajando las comunidades, por lo que no solo se promueven formas de producción sana, sino que también potencia la organización comunitaria, la recuperación de saberes y prácticas ancestrales, la apropiación del territorio, la generación de diálogos y puentes entre diferentes actores, la incidencia política, la autogestión, la solidaridad, la autodeterminación y la gobernabilidad desde abajo.

El segundo momento investigativo ofreció una gran capacidad de recolección de datos valiosos, pues los estudiantes, en compañía de sus familias y comunidades, se vieron dispuestos al diálogo y a la participación comprometida en cada actividad propuesta en las guías orientadoras. El panorama integral e interdisciplinario que nos ofrece la agroecología desde el enfoque intercultural va más allá de herramientas pedagógicas para convertirse en derroteros éticos y políticos tendientes a la construcción de sujetos activos con capacidad crítica, competentes para entender la situación de su lugar de enunciación y, de esta forma, edificar transformaciones en el contexto. Así pues, uno de los resultados meritorios de este momento fue la motivación de los estudiantes y el involucramiento de padres de familia en las actividades pedagógicas. Lo anterior se resalta puesto que se vuelve necesario reencantar la educación y, en el caso de la ruralidad, esto se logra al rescatar identidades, saberes y cosmovisiones que dan sustento a la vida misma de los estudiantes y sus comunidades.

Por otro lado, en el ejercicio recopilatorio se logran identificar similitudes y diferencias entre la perspectiva agroecológica que se teje desde la comunidad indígena nasa (Resguardo Cilia-La Calera) y las comunidades campesinas organizadas en las zonas de reserva campesina (Asprozonac-Miranda). Entre ambas cosmovisiones se establece un punto de encuentro importante en los usos alimenticios y medicinales de plantas autóctonas, ofreciéndose una oportunidad para proyectar un temario dentro del proyecto pedagógico. Se encuentra,

además, una gran complejidad en el andamiaje espiritual y cosmogónico del pueblo nasa, localizando como dificultad la inclusión de la *nasa yuwe* (lengua de origen) como una forma de fortalecer la identidad de una mayoría de estudiantes censados como indígenas en la institución.

En este momento, una de las actividades destacadas fue el establecimiento de un banco de semillas institucional, como manera de fortalecimiento de la soberanía y el rescate de variedades autóctonas; cabe aclarar que las semillas fueron donadas por cada familia y se proyecta multiplicar y seguir recopilando más variedad de estas. Se estableció, también, un vivero de plantas medicinales en la institución, cuya meta es la construcción de una huerta de tales plantas para su reproducción y distribución en huertas familiares con el propósito de rescatar los saberes ancestrales del uso de cada una de ellas. Además de la recopilación de material de semillas y plantas, se ha logrado acopiar gran cantidad de información referente a los usos y costumbres alrededor de cada especie, lo cual ha permitido organizar temarios de herbolaria, plantas medicinales y prácticas ancestrales en la propuesta pedagógica de ciencias naturales.

En tal sentido, el proyecto pedagógico reflexiona sobre los procesos productivos que hasta el momento se han venido desarrollando en nuestra institución, viendo la necesidad de ofrecer una reconversión productiva mediante la integración de acciones como el diagnóstico participativo de huertas y comunidades, la recuperación y conservación del suelo y el agua, el aumento de la agrobiodiversidad, la recuperación de semillas nativas y criollas, la transición hacia los bioinsumos y la construcción o adopción de tecnologías ecológicas, la experimentación a pequeña escala, la diversificación alimentaria y gastronómica, la utilización de las plantas con usos medicinales y la comercialización justa y solidaria.

De igual forma, entendiendo el diálogo de saberes como fundamento de la propuesta pedagógica, se rescata la urgencia de establecer relaciones simétricas entre la ciencia occidental y los saberes asentados en el territorio y, en esta etapa, la agroecología facilita construir puntos de encuentro. Las temáticas propias de la biología se van entremezclando de forma simbólica con el territorio; las nociones de suelo, la biodiversidad, la microbiología, agua, ecología, fauna y flora van adquiriendo sentido en medio de la relación con la vida propia

de campesinos e indígenas. Adicionalmente, desde la química se facilita abordar la noción de transformación mediante la formulación de productos (alimenticios y medicinales) que favorezcan la autonomía, autogestión y soberanía económica.

En el tercer momento investigativo se localiza un ámbito reflexivo, evaluativo y proyectivo del caminar de la propuesta pedagógica. Actualmente, para la modalidad de grado técnica en educación media de la IEAM se manejan proyectos pedagógicos productivos (PPP); sin embargo, se desarrollan como apuesta formativa exclusiva de los procesos técnicos del Sena. Tinta Montañera propone la reconversión de los PPP desde un enfoque agroecológico, de tal forma que se enriquezca la formación técnica de la IEAM a partir de su perspectiva intercultural. De igual manera, se encaminan esfuerzos desde la escuela rural hacia la construcción de agriculturas para la vida, economías divergentes, soberanía alimentaria, defensa de la tierra, rescate y resignificación de la identidad y la cultura en territorios campesinos e indígenas.

Como se había mencionado, la IEAM maneja modelos de educación flexible y el proyecto Tinta Montañera no pretende “chocar” con aquello construido y empezar de cero. Por ese motivo, en la sede principal (bachillerato) se dinamiza el proyecto en construcción desde el área de ciencias naturales, aprovechando aquellas herramientas disponibles, bajo los modelos de posprimaria y escuela media rural para el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos. Así, se utilizan las guías de interaprendizaje orientadas a las ciencias naturales y los PPP disponibles en la biblioteca de la institución, aprovechando material tangible para el trabajo con los estudiantes y facilitando la adaptación de estas desde las perspectivas agroecológica e intercultural.

La propuesta pedagógica requiere un gran andamiaje intercultural; cada asignatura, cada área del conocimiento, sin duda, salvaguarda fragmentos que ahondan y enriquecen la agroecología como una apuesta integral, incluyendo aspectos técnico-productivos, comunicativos, sociales, ambientales, culturales y económicos. En definitiva, el proyecto encuentra más y más sustento a medida que se articula de forma trascendente con el PEI, trazando un derrotero colectivo entre la planta docente que vea, más allá de la puesta en práctica de técnicas y tecnologías, la construcción de un proyecto de vida interseccional

que busca rescatar y fortalecer la identidad cultural rural, la autonomía y la soberanía alimentaria de un pueblo.

En este sentido, se ha logrado posicionar la perspectiva intercultural institucional en los espacios de formación docente; en el caso de la IEAM, los microcentros, como *espacios de reflexión y formación pedagógica*, han contado con invitados especiales en el tema, desde donde se han propiciado debates frente a la necesidad de abrir la educación a las carencias de las comunidades, sus sentires e identidades. Asimismo, en compañía de líderes comunitarios se logró realizar el I Encuentro Palabreando la Educación Rural en la IEAM (figura 2), en el que se logró la participación de las juntas de acción comunal, organizaciones indígenas, campesinas, víctimas y mujeres, egresados, líderes estudiantiles, Consejo de Paz, ETCR Monterredondo, docentes y administrativos de la institución. Como resultado de tal evento se conformó un comité pedagógico intersectorial que viene caminando en propuestas curriculares y de diversa índole para presentar a fin de año y evaluar su aplicación en el espacio de planeación institucional.

Figura 3.2. Volante de convocatoria evento Palabreando la Educación Rural en la IEAM.



Fuente: elaboración propia.

Se vale soñar en grande, pero empezamos desde lo básico. Poco a poco, cual reacción en cadena, se espera contagiar de sueños y otros mundos posibles a compañeros docentes y directivos. Insistimos en trascender el lugar de la escuela para establecer puentes efectivos con la comunidad y encontrarnos con la valiosa oportunidad de integrar conocimientos y saberes. En definitiva, nuestra institución es riquísima por la herencia cultural que resguarda el territorio. Aquí, la poética de entretejer posibilidades “Otras” también puede enunciarse y trazarse desde la escuela con Tinta Montañera, tinta que lleva enmalezadas tierras, culturas y saberes. Tintas caminantes, tintas que surcan la tierra con altura de monte, con aromas y heridas de vida que van haciendo sendero después de echar vuelo entre vientos mensajeros, y que van derribando ficticios muros para diseminar semillas y enraizar de nuevo.

Discusión

Desde el ámbito académico, la recuperación, sistematización y análisis de los saberes ancestrales contribuyen, quizás, a entender las dinámicas subalternas que van abriendo camino y a su paso hacen posibles mundos nuevos en medio de uno de frialdad y desencanto. No obstante, tal proceso requiere resquebrajar los límites fijados por la ciencia hegemónica, haciendo indispensable descolonizar prácticas y herramientas investigativas y pedagógicas, apoderarse de ellas y situar los conocimientos en las realidades concretas del contexto. El diálogo, la ruptura, el cambio y la creación son indispensables en la praxis pedagógica.

Vale aclarar que, si bien el proceso investigativo se fundamenta en los elementos conceptuales y académicos emergentes del proyecto intercultural y agroecológico, la mayor parte de los resultados se escribe desde la polifonía subalterna. Como se resaltó en la metodología, son necesarios y urgentes los rostros de estudiantes y comunidades, las voces y memorias que, como minga de pensamiento, van abriendo a su paso surcos y caminos entre las grietas del quimérico orden colonial/moderno. Los estudiantes en la escuela se convierten en un prisma que refracta luces blancas en diferenciados espectros, colores como oportunidades de ser con el otro, en el otro y desde el otro. Así, sus palabras liberan un valor significativo y rescatan el lenguaje como un símbolo que

adquiere validez en función de experiencias vividas que convergen para enriquecer la interpretación de la realidad.

El proyecto intercultural en la educación posibilita la construcción de un horizonte de inteligibilidad que se encuentra en plena constitución. Un horizonte que necesariamente surge y se configura entre el diálogo y que, tal como lo advierte Quijano (2014), puede ser capaz de legitimar “la diversidad de las gentes y de la heterogeneidad de sus creaciones”, de liberar a la vida “de cada una de las formas y de los mecanismos de explotación, de dominación, de discriminación” (p. 845). No obstante, en el camino surgen variadas dificultades, pues los mecanismos de dominación y discriminación se encuentran interiorizados tanto en los aparatajes institucionales como en la diversidad de sujetos que se ven involucrados en los procesos educativos. De ahí la importancia de fomentar espacios de diálogo entre unas y otras instancias; en el caso de los docentes ha sido fundamental el papel de los microcentros, pues nos ha permitido establecer y posicionar debates frente a las necesidades del territorio y sus comunidades. También, los espacios assemblearios como el Encuentro Palabreando la Educación que permiten reconocer al “Otro” desde su subjetividad y sus sentires para validarlo y entender la colorida gama de formas de vida.

Cada estudiante arrastra consigo sus historias, como “memoria viva” (Galeano, 2015) que bulle en el salón de clases, simbolizando la manifestación de una exuberante y agonística diversidad, entre el desencantado mundo de cuatro paredes clausuradas por la herencia colonial. Es fundamental que el docente asuma su papel de investigador permanente para escuchar los ritmos del territorio y, de tal forma, forjar proyectos alternativos que se desvíen concienzudamente de ficciones y quimeras que materializan un mundo desencantado y frío desde las aulas. Es urgente dejar la actitud pasiva de repetir textos y lanzarnos a crear nuestros propios instrumentos y herramientas educativos sustentados en la exploración y búsqueda de horizontes, saberes, memorias, sentires y proximidades que nos permitan hacer la historia en lugar de repetirla.

Tal y como lo plantean Albán y Rosero (2016, p. 34), es ineludible pensarse la interculturalidad sin resaltar el papel primordial que juega la memoria; por esto, el proyecto Tinta Montañera, como proyecto político, ético y epistémico, pugna por reverberaciones de una memoria que confronta la oscuridad del relato hegemónico como política que ejerce dominación. No obstante, la

memoria viene construyéndose desde las comunidades y las organizaciones, así que no la encontraremos inscrita en libros y textos oficiales. Se recalca, entonces, la importancia del primer momento de la investigación, pues, al conocer de cerca las comunidades, comprenderemos las condiciones históricas de despojo y explotación, las historias de lucha y organización. Y así, desde los bordes coloreados de la montaña nos liberaremos de sesgos que encasillan, discriminan y señalan para emprender procesos de sanación colectiva.

La agroecología inscrita en el proyecto intercultural pretende ir “mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad” (Walsh, 2012, p. 118) para trascender hacia la construcción de un proyecto político y social dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones nuevas y distintas de vida. Así, el proyecto Tinta Montañera le apuesta al rescate y validación de los conocimientos y saberes, a la memoria ancestral y la relación con la madre naturaleza, y a la espiritualidad presente en las comunidades. Un proyecto que produzca un cambio significativo en la relación de dominación cultural y política en que nos vemos envueltos, desde el cual se muestre el poder comunitario como posibilidad de producir nuevos horizontes capaces de agrietar, con sus fuertes raíces de memoria, aquel orden instituido.

La escucha ha sido imprescindible, pues ha mostrado la urgente necesidad de apertura pedagógica ante mágicos y misteriosos mundos que, al ubicarse más allá de los márgenes de la civilización, entre ellos “se encuentran las claves para nuestra salvación: al lado del agua y la biodiversidad” Serje (2011, p. 311). Son mundos que encarnan una relación sagrada con la naturaleza, una relación que la racionalidad occidental en conjunto con el orden capitalista ha perdido y que nos ha llevado al declive de nuestra propia existencia. Este proceso, sin duda, ha sido de grandes aprendizajes, de internarse en una pluriversidad de saberes mágicos, de reencontrarse con los ancestros, de aprender de inesperados maestros.

Stuart Hall (2010) nos dice que “todos escribimos y hablamos desde un lugar y un momento determinados, desde una historia y una cultura específicas. Lo que decimos siempre está ‘en contexto’, posicionado [...], todo discurso está ‘situado’ [...]” (p. 349). Y en ese sentido, trabajar sobre la base de conocimientos emergentes en las realidades de la IEAM y sus comunidades permite enriquecer

y alimentar perspectivas desde la sabiduría entretejida en el acervo popular, como punto de partida para sistematizar y ampliar posibilidades “Otras” de agrietamientos en muros otrora inamovibles e inquebrantables.

Según Walsh (2016): “La apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas”, es por ello por lo que cada palabra, experiencia e historia emergen y resuenan como coloridos arsenales paradigmáticos de emancipación; y en consonancia con el enfoque intercultural, la apuesta está en desaprender a ubicarse en el universo de la totalidad y trascender hacia aprendizajes y, como agrega Walsh, “en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas” (p. 17). Situarse en las grietas es parte de la transgresión epistémica, de indisciplinar e irrumpir en los espacios hegemónicos con la fuerza de gritos desde abajo y desde la periferia:

Gritos que reúnen silencios y silenciamientos y que reclaman subjetividades y conocimientos negados, cuerpos, territorio y naturaleza violados y despojados. Son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas (políticas, epistémicas, ontológico-existenciales) no solo de resistir, sino también de in-surgir e intervenir (Walsh, 2016, p. 16).

Gritos que siembran, semillas que agrietan, que crean, inventan, configuran, construyen dentro de las fisuras de un sistema moderno colonial. Territorios con sonoridades propias que armonizan sabidurías enraizadas entre las grietas, siembras de memorias, sentimientos, inventiva, creatividad e imaginación como fuentes inagotables de la resistente performatividad de la gente. Semillas que afloran desde periféricos territorios abonados con memorias y afectividades como agentes catalíticos de resistencia. Que la juntanza de gritos subterráneos, inadvertidos e invisibles se convierta en semillas de esperanza de una educación “Otra”.

Conclusiones

Tinta Montañera pone bajo el lente los diálogos y construcciones resultantes de una escuela que se teje simbólicamente desde lo “Otro”, entendiendo cómo

aquellos “diferentes” que habitan y caminan los campos llevan impregnados en su ser significados, imaginarios, sentidos, sentires y saberes que necesitan escucharse para resonar, transmutar y reconfigurar la educación rural. Así, la investigación presenta valiosas herramientas para repensar propuestas pedagógicas y planes de estudio, teniendo en cuenta una ruta metodológica que, de manera permanente, nos invita a leer y estudiar el contexto en que trabajamos.

Es preciso seguir abriendo camino, tendiendo puentes y camaradería desde la educación, enfrentando desde la calidez de la proximidad comunitaria la frialdad de los dispositivos modernos y coloniales. Para ello, la interculturalidad nos ofrece un horizonte pedagógico, ético y estratégico que plantea la urgencia del resurgir de la memoria por medio del diálogo de saberes. Se trata de devolver y revitalizar, en la labor docente, principios humanistas de transformación y liberación que en el presente trabajo han encontrado en la agroecología un gran aliado, pues suministra un dossier metodológico y conceptual que potencia dinámicas rurales creadoras, inspiradas en valores comunitarios y populares, alimentadas por raíces culturales divergentes al canon hegemónico, capaces de desarrollar fuertes rasgos de solidaridad y autonomía.

Vale aclarar que el proyecto aún está inconcluso, pues la investigación ofrece una dialéctica permanente de transformación. Si bien en este primer momento se ha logrado intervenir el plan de estudios de ciencias naturales, la proyección de la perspectiva intercultural y agroecológica sigue su caminar. A mediano plazo, se plantea impactar los proyectos pedagógicos productivos y, a largo plazo, trascender a profundos cambios curriculares en el PEI. La apuesta, sin duda, está en el retorno a las raíces y memorias del territorio, potenciando la simetría del diálogo, el tejido en comunidad y el afianzamiento de identidades campesinas e indígenas, y rescatando poéticas que estructuran posibilidades otras de vivir que escriben su propia historia y que surgen desde sentipensares enraizados en el campo. En suma, se pretende descubrir una educación vibrante capaz de ofrecer múltiples experiencias que desbordan y trasgreden los cánones instaurados que derrochan diversidad, heterogeneidad y resplandece de colores.

Referencias

- Adarve, A. (2016). *Efecto del conflicto armado en Miranda, Cauca, en las familias desplazadas*. [Trabajo de especialización, Universidad Católica]. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/782>
- Albán Achinte, A. (2005). El desencanto o la modernidad hecha trizas. Una mirada a las racionalidades en tensión. En C. Walsh (ed), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (39-70). Ediciones Abya Yala. <http://hdl.handle.net/10644/7426>
- Albán, A.; Rosero, J. R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿Imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia, Nómadas*, (45). <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n45a2>
- Césaire, A. (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.
- Fals Borda, O.; Rodrigues Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Galeano, E. (2015) *El libro de los abrazos* (2a ed.). Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió Editores.
- Institución Educativa Agropecuario Monterredondo. (2019). *Actualización Plan de Estudios Institucional*. Miranda, Cauca.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes, *Polis*, (7). <http://journals.openedition.org/polis/6232>
- Mejía, J. (Comp.). (2017). *Memorias de Monterredondo*. Biblioteca Pública Móvil de Monterredondo.
- Ospina, W. (1994). *Es tarde para el hombre*. Editorial Norma.
- Paz, O. (2010). *El laberinto de la soledad, Postdata y Vuelta a El laberinto de la soledad*. (3ª ed.). FCE.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso/ Unesco. <https://shre.ink/lzDu>

- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez; R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clacso.
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Serje, M. (2011). *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Ediciones Uniandes.
- Rivera Gómez, C. (2019). *ECAS. Escuelas Campesinas Agroecológicas. Semillas de vida, dignidad y esperanza*. Tierra Libre.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2016). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala*. <https://catherine-walsh.blogspot.com/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html>

Capítulo 4. Características de la docencia en el desarrollo de los estudios escolares afrocolombianos*

Edisson Díaz Sánchez

El propósito del presente capítulo es analizar las características de los docentes o líderes que orientan los estudios escolares afrocolombianos (EEA) y los procesos formativos que adelantan en sus respectivas comunidades. El método utilizado fue la investigación cualitativa, desde la etnografía al servicio de la etnometodología que permite reconocer la labor del educador o líder social que se desempeña, ya sea en la afroetnoeducación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o la educación no formal. Los resultados se dan a partir de los datos obtenidos de los tres entornos educativos en los que se destaca que el docente o dirigente social que desarrolla los EEA es un agente social de cambio pedagógico y comunitario a favor de la conservación y progreso de la cultura de las poblaciones afrodescendientes. Las discusiones y conclusiones se exponen a partir de la triangulación de la información recolectada, sistematizada en siete categorías, y su confrontación con los referentes teóricos y epistémicos, desde los planteamientos del pensamiento decolonial. Así, se pudo establecer que el maestro o líder de este campo de estudios desarrolla procesos pedagógicos y comunitarios que apoyan los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales de su entorno, los cuales han servido para la reivindicación de derechos y protecciones de las colectividades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de la nación.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.04>

Introducción

Ser docente (con sus diferentes acepciones) en diversos contextos requiere de un profesional en el campo educativo (formal y no formal), capaz de afrontar tareas que conlleven la comprensión y el análisis de la actual situación de las comunidades afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales y sus contribuciones en la cimentación de la nación colombiana, donde se requiere enseñar y aprender sobre la afrodescendencia, el acervo cultural material e inmaterial de los pueblos afrodescendientes, los rasgos de africanía, el puente África-América, la afrocolombianidad, los retos para el Decenio Internacional para los Afrodescendientes, entre otros saberes (Castillo Guzmán, 2016); además, apoyar los procesos que adelantan estas colectividades urbanas y rurales en procura de un mejor patrón de vida para estos grupos étnicos y la disminución del racismo y la discriminación racial (Campoalegre Septien, 2018).

A partir de la normativa actual en materia educativa sobre la enseñanza de la afrocolombianidad en los contextos educativos formales de la nación, existen maestros que se han dedicado de forma plena a esta labor pedagógica, ya sea desde la afroetnoeducación o desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Sin embargo, se encuentran líderes o dirigentes sociales que hacen parte del movimiento social afrocolombiano y que, desde la educación no formal, en espacios rurales o urbanos, hacen esfuerzos para formar a sus colaboradores en este campo educativo emergente. Con base en lo anterior, el presente escrito parte de la pregunta: ¿Cuáles son las características de la docencia en el desarrollo de los estudios escolares afrocolombianos?, y se procura establecer una serie de atributos y consideraciones que hacen del maestro o dirigente social de los estudios escolares afrocolombianos (EEA) un ser único y diferente en los procesos educativos que se despliegan en el país y que, por ende, debería tener una excepcionalidad en el campo docente tanto en el ámbito pedagógico como legislativo.

Al iniciar esta reflexión es importante destacar que la labor del maestro en nuestro país está reglamentada por dos estatutos docentes avalados por el Estado colombiano. El primero es el Decreto 2277 de 1979, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, que adopta cánones sobre el ejercicio de la carrera docente entre los años 1979 y 2001. El segundo es el Decreto 1278 de 2002, producto de una reforma constitucional al Sistema General de Participaciones en el año 2001 y que se denomina Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente,

es la reglamentación que orienta a los maestros que ingresaron a la carrera docente después del 2002. El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, (Tognato y Sanandres, 2016) hizo una caracterización de los perfiles de esos docentes.

Existe un tercer grupo de educadores que atiende a las comunidades étnicas minoritarias del territorio colombiano dentro de las cuales están los indígenas, negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros (dejando, por ahora, sin orientaciones educativas particulares a la población rom o gitana), cuya designación es “etnoeducadores”, expresión normatizada por el Decreto 804 de 1995 o reglamentación para la atención educativa a grupos étnicos. Sin embargo, a la fecha no existe un estatuto docente para etnoeducadores, lo que se puede traducir como lo que Maya Restrepo (2009) denomina “racismo estructural” por parte del Estado colombiano a los etnoeducadores que laboran con grupos originarios y afrodescendientes.

En este sentido, el tercer grupo de maestros desarrolla en sus organizaciones escolares la “etnoeducación” –afrocolombiana o indígena–, con unas características específicas que deben atender a las peculiaridades de sus territorios y de las colectividades étnicas subyacentes (Jiménez Reyes, 2012). De igual forma, en las grandes urbes o de preponderancia demográfica mestiza, los centros educativos formales están obligados a establecer la CEA como un proyecto pedagógico que va desde el preescolar hasta la media, de carácter interdisciplinar y transversal.

A la par, existen líderes o dirigentes sociales con la firme convicción de que sus compañeros del colectivo o de la comunidad se formen en los aspectos básicos y complementarios de la afrocolombianidad, con el propósito de arraigar su identidad como pueblo étnico de la nación y trabajar en conjunto para afrontar los desafíos de la globalización, el neoliberalismo y el posconflicto (Sánchez-Mojica, 2017; Requejo-Fraile, 2019). A estas formas de enseñanza y aprendizaje del legado cultural material e inmaterial de los pueblos afrodescendientes en nuestro país es lo que el suscrito denomina “estudios escolares afrocolombianos” (EEA), los cuales son:

[...] desarrollados en ambientes educativos institucionales y no formales, que forman parte de ese conjunto de herramientas y dispositivos que pretenden rescatar los saberes y las prácticas escolares que históricamente han construido las

poblaciones afrodescendientes a partir de las tradiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las diversas comunidades del territorio nacional tanto en la academia como en las organizaciones educativas; no solo [...] (Díaz Sánchez, 2015, p. 186).

[...] para asumir el tema del racismo y la discriminación racial en el ámbito escolar, sino para avanzar en el conocimiento de la historia de los pueblos afrocolombianos y sus aportes en la construcción de la nación colombiana (Díaz Sánchez, 2015, p. 187).

En el país, los EEA se pueden abordar desde tres ámbitos tanto legales como pedagógicos. El primero es la etnoeducación afrocolombiana, reglamentada por el Decreto 804 de 1995, que está dirigida a aquellos municipios del país donde existe una mayoría demográfica afrodescendiente y cuyo propósito primordial es el etnodesarrollo, en los cuales las comunidades educativas desarrollen acciones formativas-instructivas que estén articuladas con los procesos sociopolíticos y culturales que adelantan las colectividades afrocolombianas y que permitan aportar al mejoramiento de su calidad de vida.

El segundo es la CEA, la cual está legalizada por el Decreto 1122 de 1998. Está destinada a aquellos lugares del territorio nacional donde no hay preponderancia de personas afrocolombianas y cuyos fines se encaminan hacia el reconocimiento —dentro del ámbito escolar— del acervo cultural de los pueblos afrodescendientes, sus luchas simbólicas, legales y revolucionarias, y la disminución del racismo y la discriminación racial dentro de las aulas de clase.

El tercero está a cargo de los líderes o dirigentes sociales, quienes, por medio de las organizaciones afrocolombianas legalmente constituidas ante los organismos gubernamentales y de control, desarrollan procesos que están directamente relacionados con la llamada “educación para el trabajo y el desarrollo humano” (antes denominada educación no formal). Este aspecto está reglamentado por el Decreto 2888 de 2007, que propende por la formación (generalmente en estudios afrocolombianos), liderazgo, gestión de proyectos y acciones aforreparativas para sus integrantes, población benefactora de la proyección comunitaria y público externo interesado en estas temáticas (Díaz Sánchez, 2017).

Fundamentación teórico-conceptual

La fundamentación teórica de la investigación desarrollada y de los EEA está cimentada en lo que se conoce como grupo/red de investigación “proyecto latino/ latinoamericano modernidad/colonialidad”, que desde el siglo pasado agencia encuentros, trabajos, indagaciones y producciones del conocimiento en torno al tema de las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del ser, el saber y el poder. Algunos de sus fundadores y representantes (Albán Achinte, 2010; Grosfoguel y Castro-Gómez, 2007; Lander, 2000; Lao-Montes, 2007; Maldonado-Torres, 2005; Mignolo, 2000; Quijano, 2014; Walsh y García, 2002; Wallerstein, 1996).

Un propósito fundamental del giro decolonial es pasar de la colonialidad a la decolonialidad, es decir, un cambio en las diversas formas de reflexionar, actuar, sentir, conocer y trascender; esto, con la intención de avanzar en el desarrollo de un pensamiento libre, autónomo, crítico, emancipador y reflexivo del sur-sur, donde el enfoque del “sistema mundo” suministra una crítica sustancial a estas tendencias desarrollistas, occidentalistas y eurocéntricas que han hecho que los pueblos no occidentalizados sean caracterizados como los “otros inferiores”. Adicionalmente, se construye un diálogo sobre la visualización de los saberes y prácticas que por muchos años han desarrollado grupos sociales soslayados como los indígenas, afrodescendientes o gitanos de Latinoamérica.

De igual forma, se pretende que el mundo de la academia y la ciencia formal tome en cuenta esas prácticas y les dé un criterio de validez, el cual permita un diálogo interseccional e interdisciplinar que a la vez conlleve una reflexión heterárquica; es decir, un diálogo de saberes desde la transdisciplinariedad del lenguaje de los diferentes actores, que sea capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en red, cuyos procesos complejos, heterogéneos y múltiples permitan conversar, de forma democrática y horizontal, con diversas temporalidades dentro de un sistema-mundo de larga duración, donde la economía pueda conversar con la ecología y el conocimiento académico con el saber de grupos sociales, culturales y étnicos heterónomos (Grosfoguel y Castro-Gómez, 2007).

De esta manera, el maestro, ya sea afroetnoeducador o de la CEA en los establecimientos de educación formal y el líder en las organizaciones de educación

para el trabajo y el desarrollo humano, deben propender por un estilo disidente, donde los procesos pedagógicos lleven a decolonizar el saber que la academia tradicional ha venido desarrollando por medio de la escuela de la ilustración y propicien otros conocimientos y prácticas que sean contextualizados a las características económicas, políticas, sociales y culturales de los ambientes educativos (Castro Villarraga, 2015; Pons Bonals *et al.*, 2019). Esto supone un diálogo entre las diferentes culturas y los miembros de las comunidades escolares alrededor de una misma problemática para buscar soluciones a las necesidades más apremiantes y democratizar los entornos educativos.

Para el desarrollo de la investigación se establecieron siete categorías independientes que corresponden a las dimensiones de la CEA: sociopolítica, pedagógica, lingüística, ecoambiental, geohistórica, religioso-espiritual e investigativa. A continuación, en la tabla 4.1 se explican estos conceptos con base en los trabajos realizados por Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación (2003) y García Mínguez (2009).

Tabla 4.1. Sistema de categorías de análisis de la investigación

Categoría	Definición
Sociopolítica	Disputas simbólicas, políticas y sociales que las comunidades afrocolombianas han librado mediante la organización de movimientos para lograr reivindicaciones tendientes a superar las dificultades sociales, políticas y económicas; además del olvido del Estado en inversión socioeconómica y en recursos humanos, financieros, tecnológicos e instructivos para su sostenimiento básico y desarrollo sustentable.
Pedagógica	Procesos educativos propios, etnoeducativos afrocolombianos y de la CEA, que, a partir de su efectividad en otras realidades, sean utilizados para enriquecer las regionales y las nacionales que comprenden el sistema escolar y los medios masivos de información y de comunicación en las comunidades negras, raizales, palenqueras y afrodescendientes del país.
Lingüística	Expresiones de la literatura oral afrocolombiana que se encuentran enriquecidas por diversos universos simbólicos como la gestualidad, la corporeidad y la modulación de la voz que ayudan a conformar un todo ontológico, artístico y estético de las expresiones lingüísticas afrodescendientes.
Ecoambiental	Trabajos, experiencias y procesos que desarrollan las comunidades afrocolombianas y escolares para el cuidado del ambiente, los ecosistemas y sistemas de preservación; además de actividades agropecuarias para el autoabastecimiento y la conservación de especies de flora y fauna en los respectivos territorios.

Continúa

Categoría	Definición
Geohistórica	Contextualizaciones geográfica e histórica de los afrocolombianos a partir de la transición de sus descendientes desde África hasta nuestro territorio, así como la lucha social que este proceso consolidó para la construcción de la nación colombiana.
Religioso-espiritual	Procesos de participación individual y colectiva para el desarrollo de la dimensión ontológica del ser afrocolombiano, en los que se pueden hallar rasgos de espiritualidad africana, algunas veces mezcladas con elementos religiosos judeocristianos en rituales, expresiones culturales y simbólicas de cada comunidad.
Investigativa	Avances en las dinámicas de indagación, sistematización, socialización y difusión de los saberes y prácticas que, desde África y desde la afrocolombianidad, se han desarrollado para el avance del conocimiento de la humanidad y de sus conciudadanos en la construcción de una sociedad más inclusiva e intercultural.

Fuente: elaboración propia.

Estas siete dimensiones de la CEA son la base para las categorías de análisis en los resultados de la presente investigación, a partir de su respectiva triangulación con los instrumentos aplicados y los postulados teóricos y epistémicos.

Método

Dialogar sobre las características de la docencia en el desarrollo de los estudios escolares afrocolombianos es establecer puentes de comunicación entre diferentes actores, ambientes educativos y pedagogías críticas, emancipadoras y decoloniales. De esta manera, y en sintonía con los propósitos y fundamentos teórico-epistémicos de la indagación, se propone un método investigativo que hile y teja todos los elementos en consideración.

Así, el método desarrollado en la investigación parte del enfoque epistémico que se circunscribe desde lo que de Sousa Santos (2009) concibe como las epistemologías del Sur y, que según Díaz Sánchez (2016), pretende:

[...] visibilizar los conocimientos, saberes, prácticas y tradiciones de los pueblos primitivos y ancestrales que históricamente han habitado los territorios que proverbialmente han estado bajo el dominio del capitalismo global y el colonialismo, además de los grupos sociales que han estado oprimidos e invisibilizados, como el caso de los indígenas, rom y afrodescendientes, entre otros (p. 94).

Este enfoque busca dar visualización y validez al conjunto de conocimientos que muchas comunidades ancestrales étnicas, culturales y sociales de Latinoamérica, África, el sudeste asiático y el continente oceánico, entre otros lugares, han desarrollado en sus territorios y con sus habitantes, pero que, por circunstancias procedentes de la colonialidad del ser, el poder y el saber, han sido subvalorados e invisibilizados en diferentes atmósferas de la vida de los seres humanos.

Para el caso de la presente investigación, se consideró que las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2009 y 2010) son pertinentes y coherentes con los objetivos y alcances de la indagación al dar la posibilidad de reconocer la labor, alternativas y posibilidades que docentes o líderes en los territorios afrocolombianos, negros, raizales, palenqueros y en las ciudades del país aportan a los campos de la docencia, la pedagogía, la afrocolombianidad, la interculturalidad y la inclusión de los estudiantes y demás integrantes de las comunidades de los entornos educativos de la nación.

En este sentido, el enfoque investigativo es cualitativo y permite partir del análisis de conocimientos, experiencias, pensamientos, reflexiones y actitudes de la población investigada, de tal modo que ayuda a la descripción, comprensión e interpretación de los fenómenos, mediante las percepciones y significados de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, profundizando así en sus puntos de vista. Además, admite la subjetividad y se aplica la lógica inductiva, que va de lo particular a lo general, cuya articulación con la investigación se da desde el conocimiento de las características de la labor docente en el campo de los estudios escolares afrocolombianos, lo cual se relaciona con lo mencionado por Hernández Sampieri *et al.* (2014): “El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico” (p. 358).

Desde esta óptica cualitativa, el diseño metodológico seleccionado fue la etnometodología que tiene sus cimientos en la década de los sesenta, sobre la base de los trabajos de Garfinkel (1967). Este método es entendido por Firth (2010) como

[...] una propuesta básica de la sociología que ofrece una perspectiva particular acerca de la naturaleza e indagación del orden social. Los etnometodologistas estudian lo que se da por cierto, las prácticas del sentido común a través de las cuales los miembros de la sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades diarias (p. 598).

Con base en la anterior definición, la etnometodología fue el procedimiento que orientó la investigación, debido a que se tomó como referencia un conjunto de epicentros educativos de los EEA en Colombia. La información se recolectó por medio de técnicas e instrumentos cualitativos como el registro fotográfico, la entrevista semiestructurada, la observación participante activa, la revisión documental, las grabaciones audiovisuales y el diario de campo. Estas herramientas permitieron recolectar información sobre los saberes y prácticas que han venido desarrollando los docentes o líderes en diferentes espacios de educación (formal e informal), los cuales contribuyen al reconocimiento de las comunidades afrocolombianas en distintos contextos de la vida sociocultural de la nación.

En cuanto a la validez de los instrumentos de la presente indagación, por el alto nivel de complejidad y en coherencia con los propósitos, la fundamentación teórico-epistémica y el método de esta, la evidencia está relacionada con el “constructo”, el cual hace referencia a la vinculación de los instrumentos con las categorías de investigación (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Este procedimiento se desarrolla al indicar las características y estructuración de las herramientas de recolección de información y su aplicación en los diferentes entornos educativos a partir de las categorías de la investigación.

De igual forma, los instrumentos utilizados en la investigación fueron validados por expertos en los EEA, dentro de los cuales se contó con docentes e investigadores de instituciones educativas de educación básica, media y superior; líderes de organizaciones afrocolombianas; integrantes de redes de maestros que trabajan en Bogotá en torno a la CEA, y especialistas en el campo de los estudios culturales y los estudios afrocolombianos de varios centros de investigación en el país.

La muestra de la investigación fue seleccionada y organizada de la siguiente manera: (1) cinco instituciones educativas distritales de la capital del país, de diferentes localidades, que han venido desarrollando la CEA; (2) seis instituciones de educación no formal en algunas zonas de Bogotá, de base afrocolombiana,

que están desarrollando procesos formativos en afrocolombianidad, cuya naturaleza tanto sociopolítica como jurídica es diferente; y (3) cinco organizaciones educativas en las que se despliega la etnoeducación para poblaciones afrocolombianas en el suroccidente del país (sur del Valle del Cauca y norte del Cauca).

Para el diseño de las diversas fases en el desarrollo de la indagación, se tomaron como referencia algunos de los aportes propuestos desde la etnometodología de Have (1986) y Martínez Miguélez (2000):

1. Diagnóstico: etapa en la cual se estableció el problema de la investigación con sus diferentes componentes.
2. Construcción: momento mediante el cual se realizó el diseño teórico-conceptual, epistémico y metodológico de la indagación.
3. Ejecución: en esta fase se hizo la aplicación de los diferentes instrumentos diseñados para la recolección de la información. La ética de la investigación se adelantó mediante la comunicación y retroalimentación permanentes entre los integrantes de los entornos educativos visitados y el investigador, con el propósito de hacer diáfana la indagación.
4. Reflexión: con base en los datos arrojados por las técnicas adoptadas, se realizaron la interpretación, el análisis y la triangulación de la información para aproximarla a los referentes conceptuales y avanzar en el conocimiento de la docencia dentro del campo de los EEA.
5. Presentación del informe final: redacción y socialización del manuscrito ante los entornos educativos y académicos concernientes a la investigación, el cual presenta los diferentes componentes del trabajo investigativo adelantado.

Resultados

La sistematización, interpretación y análisis de la información se muestran por medio un proceso de cuatro fases cimentadas en los trazados de la etnometodología de Hopkins y Antes (1985) y Have (1986):

1. Recolección de datos basada en los instrumentos manejados en el trabajo de campo en los tres entornos educativos visitados.
2. Validación de los datos por medio del uso de la triangulación de la investigación, con base en las siete categorías de la indagación, los hallazgos

de la aplicación de los instrumentos y la relación de estos con los marcos teórico-conceptual y epistémico.

3. La interpretación dada a partir de la verificación de los datos por frecuencia al caudal del pensamiento decolonial y las epistemologías del Sur, y al conocimiento generado por los instrumentales aplicados en el trabajo de campo y la ética de la investigación.
4. La acción en la que se articulan estrategias cooperativas para mejorar las condiciones de la docencia en este campo emergente de estudio, cuyo proceso se desglosa en las recomendaciones tanto generales como específicas por cada entorno educativo, cuyo fin es la mejora de la percepción de los docentes o líderes en los diversos ambientes donde se desenvuelven los EEA.

De acuerdo con lo anterior, en la tabla 4.2 se dan a conocer los resultados conseguidos después de aplicar los diferentes instrumentos en los tres entornos educativos propios de la presente investigación, los cuales esbozan las características y el accionar de la labro docente dentro de los EEA.

Tabla 4.2. **Matriz de sistematización de los hallazgos dados por los instrumentos aplicados por cada una de las categorías de análisis de la investigación en los tres entornos educativos**

Categoría	Hallazgos		
	Etnoeducación afrocolombiana	Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Organizaciones afrocolombianas
Sociopolítica	Los etnoeducadores o los líderes sociales se convierten en agentes del desarrollo social y político, de liderazgo comunitario, que trasciende sus límites personales hacia la colectividad, en procura del bienestar de la región.	El docente, con base en procesos que se adelantan en las afrocolombias o Colombias negras (Arocha Rodríguez, 1988), propicia la conformación de grupos de líderes, de trabajo y de convivencia en los colegios y en las aulas de clase, los cuales se convierten en consultores y organizadores de acciones educativas.	El líder social colabora con la gestión de proyectos, encabeza las reivindicaciones sociales y políticas, da información sobre procesos de restitución de derechos, y apoya el trabajo interinstitucional con diferentes entidades que pueden contribuir en la solución de las inquietudes y necesidades.

Continúa

Categoría	Hallazgos		
Pedagógica	<p>El etnoeducador o gestor comunitario permite consolidar la identidad étnica y cultural de las comunidades afrocolombianas, debido a que rescata la idiosincrasia y saberes de las comunidades circunvecinas en sus prácticas educativas.</p>	<p>El maestro utiliza diferentes metodologías para el abordaje de la cátedra como la lúdica, el aprendizaje experiencial, las filosofías africanas, la tradición oral y escrita y las formas tradicionales organizativas de las comunidades afrocolombianas, entre otras.</p>	<p>El gestor comunitario apoya procesos de formación y capacitación tanto interna como externa, utilizando diferentes técnicas y metodologías de trabajo, además de traer conferencistas invitados y formar a los integrantes de la asociación para el desarrollo de proyectos.</p>
Lingüística	<p>Los etnoeducadores o líderes sociales protegen y difunden la tradición oral propia de los afrocolombianos, conservada por los adultos mayores y transmitida a las nuevas generaciones en diferentes escenarios escolares y no institucionales, como los mitos, los cuentos, las fábulas, las rondas, los juegos y la música, entre otros.</p>	<p>El profesor trabaja las diferentes expresiones orales y narrativas propias de las comunidades afrocolombianas, el conocimiento de otras lenguas criollas y las expresiones folclóricas de las afrocolombias; además de utilizar medios y mediaciones para hacer visibles y comunicar los procesos que se adelantan en la CEA.</p>	<p>El dirigente social utiliza varios medios y canales de comunicación como talleres sobre literatura afrocolombiana, cineforos, la música, los conversatorios (aquellarres) y la tradición oral de los pueblos afrocolombianos para formar a sus asociados en las tradiciones lingüísticas afrodescendientes de la nación.</p>
Ecoambiental	<p>El etnoeducador o dirigente social trabaja con la medicina tradicional natural, como saber ancestral y curativo, que utiliza como estrategia la conservación de la huerta escolar, con el fin de reconocer las plantas de la región y, además, como centro de interés.</p>	<p>El educador enseña sembrados y terrazas, así como características de las plantas y su relación con la luna y la curación de enfermedades, abonos orgánicos, alimentación saludable y taxonomía de las plantas; además, el reciclaje, las formas de cuidado y protección de la naturaleza.</p>	<p>El líder social organiza conversatorios sobre algunas problemáticas que aquejan a las regiones de las afrocolombias, como es el caso de la minería (tanto legal como ilegal) y su impacto ambiental, los cultivos ilícitos, la explotación maderera, la escasez de agua potable y los monocultivos, entre otras.</p>

Continúa

Categoría	Hallazgos		
Geohistórica	Los etnoeducadores o líderes sociales reivindican la historia de la región, sus características biogeográficas y los saberes ancestrales de los adultos mayores, desde el diálogo y presencia de ellos en las clases y la planeación de actividades pedagógicas.	El docente enseña la historia del pueblo afrocolombiano, las prácticas y saberes de las comunidades afrocolombianas, su inserción en los conocimientos de las sociedades urbanas y la reconstrucción de la historia de vida de los estudiantes y sus familias.	El gestor comunitario propicia el reconocimiento del pasado y la historia de los pueblos afrocolombianos, esto con el ánimo de que los integrantes del grupo reconozcan sus ancestros; además, que puedan regresar a sus territorios a retribuir su formación y mejorar los ambientes de vida de sus colectividades.
Religioso-espiritual	El etnoeducador o dirigente social aproxima a la comunidad los rasgos de africanía presentes en los sistemas religiosos de los afrodescendientes, los cuales generalmente son eclécticos, es decir, que expresan una síntesis de lo afrocolombiano con lo judeocristiano.	El maestro trabaja, en las instituciones educativas, elementos propios de la cosmología de las comunidades afrocolombianas, como la utilización de las deidades de las religiones africanas y las celebraciones de las fiestas patronales de los pueblos afrocolombianos.	El dirigente social organiza con sus asociados diferentes actividades relacionadas con el campo espiritual; un ejemplo es “el cumbe” que desarrolla la organización afrobogotana Ceuna, donde las mujeres aprenden sobre las tradiciones religiosas afrodiaspóricas.
Investigativa	El etnoeducador o gestor comunitario diseña, gestiona y apoya los trabajos investigativos que dan cuenta de los ámbitos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos que se desarrollan en la región.	El educador trabaja con los énfasis de cada proyecto en su respectiva institución educativa, al igual que su proyección social, lo cual ha dado como fruto la formación en investigación de los estudiantes, la sistematización de experiencias y su socialización en diferentes eventos.	El líder social desarrolla o realiza alianzas para estudios en los campos de acción de las organizaciones afrocolombianas, los cuales son trabajos individuales, colectivos o interinstitucionales, con financiamiento propio o externo.

Fuente: elaboración propia.

Con base en estos resultados se puede establecer que la labor docente o de liderazgo implica:

1. Un etnoeducador, docente o líder social en la afroetnoeducación que continúe con su trabajo constante por mantener a la comunidad presente, activa y participe en las diversas dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales de la región, donde por medio de la etnoeducación afrocolombiana, la CEA o la educación no formal, pueda proteger diligente y progresivamente la afrocolombianidad. Por ende, el trabajo pedagógico que se viene desarrollando en estos territorios entre los diferentes integrantes de los ecosistemas educativos, a partir del accionar de los etnoeducadores, maestros o gestores comunitarios, consiente en que las colectividades afrocolombianas consoliden su pertinencia e identidad hacia el espacio biogeográfico y la etnicidad; conserven, socialicen e instruyan su acervo cultural inmaterial a las nuevas descendencias; potencien procesos comunitarios que favorezcan la calidad de vida de los moradores; permitan la convivencia y la resolución pacífica de conflictos entre los diversos grupos poblacionales y socioculturales (Martínez, 2018), y disminuyan los efectos del racismo y la discriminación racial entre los pobladores y sus colectividades.

2. Un dirigente social en las organizaciones afrocolombianas, quien por medio de diferentes estrategias logre convocar, gestionar, dirigir y consolidar el trabajo con el apoyo de los demás integrantes para luchar por los derechos y garantías de estos y sus comunidades y, de esta forma, afrontar el tema del racismo en sus diferentes dimensiones mediante la formación en la identidad afrocolombiana. Asimismo, que pueda hacer una fuerte instrucción en liderazgo y proyección social para ayudar a optimizar las condiciones de vida de los sectores donde conviven los afrocolombianos con el resto de los connacionales. Lo anterior ha permitido ganar confianza y credibilidad para que se les puedan asignar, por parte de otras asociaciones y entidades (tanto públicas como privadas), tareas, proyectos y labores de mayor acción en los ámbitos político, social, económico, cultural o educativo.

3. Un docente de la CEA que se ha formado académicamente en este campo de estudios, el cual tiene un largo recorrido en la implantación de este proyecto en su institución educativa y participa en redes o asociaciones de maestros que desarrollan la cátedra. Esto ha servido de plataforma para conocer el acervo cultural, material e inmaterial, de las comunidades negras, raizales,

afrocolombianas y palenqueras (NARP); avanzar en procesos metodológicos diversos que ayudan a mejorar las técnicas de aprendizaje de los estudiantes; reducir los índices de racismo y discriminación racial en las instituciones educativas; mejorar en la convivencia pacífica (inclusiva e intercultural); transformar el currículo y los colegios por medio de la proyección social de la cátedra, en la que los integrantes de la comunidad se involucran, y permitir que los docentes y educandos puedan participar de procesos de investigación social con la respectiva socialización de sus indagaciones en diferentes escenarios.

Discusión

Como se había mencionado, la validación de los resultados se efectuó con base en la técnica de la triangulación de datos, para lo cual se tomaron las siete categorías de la investigación (sociopolítica, pedagógica, lingüística, ecoambiental, geohistórica, religioso-espiritual e investigativa), los resultados descritos en la tabla 2 y la correspondencia de estos con los marcos teórico-conceptual y epistémico. De acuerdo con los anteriores presupuestos, se presenta la discusión desde la argumentación de autoridad, a partir de los datos sistematizados, interpretados y analizados con base en los instrumentos aplicados en el trabajo de campo desarrollado en los tres contextos a diferentes integrantes de las comunidades educativas.

En la dimensión sociopolítica, el docente o el dirigente se convierten en epicentro de desarrollo social y político, de liderazgo comunitario que trasciende sus paredes hacia la comunidad. Además, colabora para que los entornos educativos dialoguen con otras organizaciones y actores civiles, intercambiando experiencias y hallando soluciones a las necesidades más apremiantes de estas, logrando el reconocimiento de los derechos y garantías de los niños, jóvenes, hombres, mujeres y demás integrantes de las comunidades afrocolombianas en los ámbitos político y jurídico, donde se instruye a la comunidad educativa en estos aspectos, especialmente en la normativa existente para tratar el racismo y la discriminación racial. El desarrollo de esta dimensión por parte de los maestros o líderes organizacionales converge con lo que los integrantes del giro decolonial denominan la decolonialidad del poder (Quijano, 2014), en la que las estructuras verticales del patriarcado cambian a modelos horizontales

de trabajo cooperativo, diálogo y solidaridad entre los miembros de la comunidad sociocultural.

En cuanto a la dimensión pedagógica, los maestros propenden por una formación profesional (en este caso desde la licenciatura en Etnoeducación) y permanente, no solo en sus especialidades, sino en el ámbito etnoeducativo y de la CEA. En este proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes o dirigentes sociales utilizan diferentes metodologías para el abordaje de los EEA como la lúdica, el aprendizaje experiencial, las filosofías africanas de los principales grupos que llegaron a América, la tradición oral y escrita, las formas tradicionales organizativas de las comunidades afrocolombianas, la reconstrucción de la historia personal y familiar por medio de genogramas (gráficos que permiten registrar la información sobre los integrantes de la familia y sus relaciones de por lo menos tres generaciones), las salidas pedagógicas a sitios locales, municipales y nacionales que aborden la afrocolombianidad, los talleres teórico-prácticos sobre las dimensiones y componentes de la CEA, el desarrollo de actividades relacionadas con el folclore de las afrocolombias y exposiciones sobre hechos, conmemoraciones y líderes de la historia de las Colombias negras. En este sentido, los docentes propician el desarrollo del método analéctico o conjunto de procedimientos que permiten ir más allá de la totalidad para dialogar en el otro, como ser distinto a mí, y conocer su identidad y sabiduría (Grosfoguel y Gómez-Castro, 2007) y la hermenéutica diatópica de de Sousa Santos (2010); es decir, un pensamiento diferencial o divergente, en el que los procesos formativos conlleven decolonizar el saber que la academia tradicional ha venido desarrollando en la escuela de la ilustración y que propicie otros saberes y prácticas que sean contextualizados a las características sociales, económicas, políticas y culturales de los entornos educativos.

En la dimensión lingüística, los maestros o líderes sociales trabajan en sus comunidades educativas la tradición de la oralitura afrodescendiente, es decir, el conjunto de mitos, cuentos, leyendas y fábulas que son narrados y transmitidos de forma oral y generacional dentro de la comunidad afrocolombiana para la preservación de su idiosincrasia afrodescendiente; las lenguas criollas (palenquero y creole); los géneros literarios y las expresiones culturales y artísticas que están ligados a las formas lingüísticas de los pueblos afrocolombianos como los juegos, bailes, ritmos musicales, canciones, danzas y rondas,

que expresan parte de la idiosincrasia y el sentir de las comunidades y que, en el aspecto pedagógico, son pretextos para trabajar los EEA. De esta forma, los docentes pretenden evitar que se llegue a lo que de Sousa Santos denomina el “epistemicidio” (2010), es decir, la desaparición de otros saberes a causa de diferentes fenómenos como la aculturación, el desplazamiento forzado y los currículos oficiales descontextualizados, tratando de preservar su memoria cultural inmaterial mediante las diversas formas de expresión lingüística.

Ecoambiental es la dimensión donde el docente o líder organizacional entiende la interconexión entre el hombre, la naturaleza y las deidades; también de las prácticas tradicionales de producción agropecuaria y el manejo ambiental. Es así como se desarrolla la “etnobotánica”, en la que se reflexiona y aprende sobre métodos de nutrición saludable, ecología y el deterioro ambiental que están sufriendo el planeta y las comunidades afrocolombianas a causa de la minería ilegal, los monocultivos, los sembrados ilícitos, las plantaciones extensivas, la deforestación, la ganadería intensiva y el conflicto armado interno del país. Este tipo de pensamiento ecoambiental está en estrecha relación con lo que de Sousa Santos (2010) designa la “ecología de los saberes”, es decir, aquellos conocimientos que los pueblos étnico-culturales latinoamericanos han tratado de mantener y enseñar de forma generacional y que poseen un valor pragmático en la cosmovisión de vida y sus consecuencias en la protección y preservación de la naturaleza.

En la dimensión geohistórica, el líder o maestro despliega acciones con el propósito de reconstruir la historia y los paisajes biogeográficos personales, familiares, locales y nacionales de los integrantes de la comunidad y de los pueblos africanos, afrodescendientes y afrocolombianos. Lo anterior se lleva a cabo con diferentes técnicas como la cartografía social, los diarios personales, los genogramas, las historias de vida y los microprogramas, entre otras, que permiten reconstruir la historia de vida de los estudiantes y de las familias que hacen parte de los entornos educativos. La colonialidad, según Mignolo (2000), se caracteriza por la relación entre la economía y política y por el mundo europeo (ser) y el mundo racializado (no ser); este último hace referencia a las comunidades del sur-sur cuya historia, saberes y prácticas han sido invisibilizados tradicionalmente y que deben ser perceptibles para toda la nación.

Desde la dimensión religioso-espiritual, el docente o dirigente social participa activamente en las manifestaciones de los simbolismos, las creencias, la idiosincrasia, los rituales y parte del sincretismo cultural entre las comunidades afrocolombianas, y el cristianismo (especialmente católico). En cuanto a los entornos educativos donde está inserto el maestro o líder comunitario, estos retoman elementos de la religiosidad africana y afrodiaspórica para introducirlos en los procesos formativos (principalmente desde manifestaciones como la santería, el vudú y el candomblé). Un claro ejemplo de lo anterior son los orishas, cuyas denominaciones y atributos son utilizados para el trabajo por grupos en las organizaciones escolares. La colonialidad del ser, según Maldonado-Torres (2005), marcó un fuerte impacto en el campo ontológico de los pueblos e individuos no europeos (afrodescendientes e indígenas); con ello, se pusieron de manifiesto conceptos como el de raza y por consiguiente el de racismo, lo cual se tradujo en la invisibilización, persecución y exterminio de las manifestaciones culturales de las comunidades racializadas, entre ellas las expresiones espirituales y religiosas que tradicionalmente los pueblos africanos habían practicado.

La última dimensión es la investigativa donde los maestros o gestores comunitarios, desde diferentes entornos educativos, ya sea en forma individual, comunitaria o en alianzas interinstitucionales, han adelantado investigaciones, cuyos resultados han sido divulgados en diversos eventos tanto internos, locales, distritales, municipales y departamentales como nacionales e internacionales, los cuales han servido para el incremento del cúmulo de trabajos bibliográficos, didácticos, epistémicos, editoriales, curriculares y evaluativos para el desarrollo de los EEA. El giro decolonial y las epistemologías del Sur (de Sousa Santos, 2009) propenden por la visibilización, el acercamiento y el conocimiento de los saberes y prácticas de los grupos étnicos y culturales que durante años han sido invisibilizados desde la óptica eurocentrista.

A partir de este proceso de contrastación, producto de la indagación en cuanto a sus siete categorías, se señala que los maestros o líderes que forman parte del campo de los EEA hacen esfuerzos en sus entornos educativos con el fin de proponer procesos económicos, sociales, políticos y educativos alternativos, que fortalezcan el acervo cultural de los pueblos afrocolombianos. De esta manera, ese trabajo está en concordancia con los planteamientos del giro

decolonial, en los que se desarrollen saberes y prácticas que tengan criterios de validez en los conocimientos locales y contextuales propios de las comunidades, además de visibilizar los aportes que han hecho a la construcción de la nación colombiana desde un pensamiento divergente que conlleve otras maneras de cosmovisión del mundo y de la vida, y formas diferentes de solucionar las graves problemáticas que afectan al ser humano (Rojas Martínez, 2019).

Conclusiones

Se pudo establecer que:

1. El trabajo desarrollado por los maestros o líderes organizacionales en los EEA ha dado como fruto un sinnúmero de insumos que han servido de base para el accionar de la afroetnoeducación, la CEA y la educación no formal afrocolombiana, dentro de las cuales se tienen investigaciones con su respectiva producción editorial, académica y eventos de socialización; material bibliográfico, lúdico, audiovisual y didáctico; propuestas de lineamientos, estándares, currículos, planes de estudio, mallas curriculares, cartillas, unidades temáticas y pruebas evaluativas, y la consolidación de grupos, asociaciones y redes de docentes interesados en el fortalecimiento de los estudios escolares afrocolombianos. Esta visión de los maestros o líderes organizacionales en los EEA rompe con las epistemologías conservadoras positivistas, reprocha el racismo epistemológico y el etnocentrismo occidental (Beltrán Castillo, 2017), dentro del cual el conocimiento eurocéntrico ya no es el único insumo cultural para la labor de los campos del conocimiento y, en consecuencia, de la pedagogía. De este modo, se pueden establecer unas circunspecciones epistémicas alternas, que se caracterizan por una nueva percepción de la realidad, del ser, del poder, del saber, de la geo-corporeidad y de la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial afrodescendiente, cuyo soporte en los marcos teórico y epistémico del estudio se representa en los planteamientos del pensamiento decolonial y los posicionamientos de las epistemologías del Sur de de Sousa Santos (2009).

2. El proceso metodológico adelantado en la investigación, en concordancia con los marcos teórico y metodológico, desde la investigación con enfoque cualitativo y la etnometodología, permite un abordaje alternativo, seguro, fiable y pertinente con los objetivos propuestos para esta indagación. Lo anterior

condujo a la recaudación de datos, la validación, la sistematización y la interpretación, a partir de la triangulación de la información entre las categorías, los hallazgos en los tres entornos educativos y la confrontación con el marco de referencia para su subsecuente análisis y reconocimiento de saberes y prácticas de los maestros o líderes organizacionales en los EEA. De esta manera, se pudo conocer y analizar una realidad educativa y sociocultural (generalmente invisibilizada) de las comunidades donde los maestros o líderes organizacionales desarrollan los saberes y prácticas escolares de las afrocolombias, dialogan y reflexionan con sus actores y sus producciones intelectuales y culturales para sistematizar un acervo cultural inmaterial que conecta la afrocolombianidad con lo educativo.

3. Con base en lo anterior, el trabajo pedagógico que vienen adelantando los maestros o líderes organizacionales en estos entornos educativos es un aporte y está en concordancia con la decolonialidad del saber del grupo/red del pensamiento decolonial, en la medida que se pretende dar criterios de validez a los saberes y prácticas escolares de los grupos étnicos, sociales, pedagógicos y culturales que abordan los EEA, los cuales tradicionalmente han sido invisibilizados por la colonialidad del saber, la ciencia positiva y la escuela oficial tradicional. Así, los maestros o líderes organizacionales que orientan la afroetnoeducación y la CEA buscan problematizar el eurocentrismo para dar espacio a los saberes propios, comunitarios y locales que, desde la ancestralidad, han trabajado las comunidades afrocolombianas, dando así un avance hacia lo que de Sousa Santos (2010) denomina “ecología de los saberes”, donde estos tienen un valor pragmático en la existencia de los seres humanos y sus colectividades.

Sin embargo, para que los maestros o líderes que orientan los EEA en los diferentes contextos del Estado colombiano tengan un mayor impacto y, por ende, permitan mejorar las realidades socioeconómicas, políticas y educativas de la población afrodescendiente residente en el territorio nacional, es prioritario que sus procesos formativos continúen. Esto se puede dar con programas de educación formal y no formal que abarquen los niveles de pregrado y posgrado, o por medio de programas de formación permanente de docentes y cursos de actualización, los cuales pueden ser financiados con recursos propios o con la inversión parcial o total de las entidades estatales o de ONG. Lo anterior se enuncia con el propósito no solo de beneficiar a sus colectividades

a partir de la aplicación de lo aprendido en estos procesos de formación, sino como una forma de reivindicación de derechos por parte del Gobierno nacional hacia las comunidades afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales, desde una visión de justicia restaurativa con un sector poblacional que ha sido el más afectado por la corrupción, el olvido, el atraso tecnológico y el incumplimiento en la satisfacción de las necesidades básicas y los servicios públicos primordiales.

Referencias

- Albán Achinte, A. (2010). Racialización, violencia epistémica, colonialidad lingüística y re-existencia en el proyecto moderno-colonial. En C. Mosquera Rosero-Labbé; A. Lao Montes; C. Rodríguez Garavito (eds.), *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*, (pp. 197-221). Universidad Nacional de Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación. (2003). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Orientaciones curriculares*. Creamos alternativas. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1133>
- Arocha Rodríguez, J. (1998). Los ombligados de Ananse, *Nómadas*, (9), 201-209. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/40-educacion-y-ciudadania-perspectivas-e-interrogantes-nomadas-9/627-los-ombligados-de-ananse>
- Beltrán Castillo, M. J. (2017). Racismo científico y textos escolares de ciencias naturales (1979-2015), *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 37-59. <https://doi.org/10.18175/vys8.1.2017.04>
- Campoalegre Septien, R. (2018). Educar en resistencias y contrahegemonías más allá del decenio. En R. Campoalegre Septien (ed.), *Afrodescendencias: voces en resistencia*, (pp. 21-36). Clacso.
- Castillo Guzmán, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación, *Revista Colombiana de Educación*, 71(1), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Castro Villarraga, J. O. (2015). Del saber sobre los saberes y la política de saberes. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (ed.), *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 7-11). Cooperativa Editorial Magisterio. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/274>

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo del Hombre Editores.
- Decreto 2277 de 1979. [Presidencia de la República]. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. 14 de septiembre de 1979.
- Decreto 804 de 1995. [Presidencia de la República]. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995.
- Decreto 2888 de 2007. [Presidencia de la República]. Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal, se establecen los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas y se dictan otras disposiciones. 31 de julio de 2007.
- Díaz Sánchez, E. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afrocolombianos, *Revista Colombiana de Educación*, 69(1), 185-203. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce183.202>
- Díaz Sánchez, E. (2016). *Saberes y prácticas en los estudios escolares afrocolombianos: un estudio comparativo entre entornos educativos* (tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás). <http://hdl.handle.net/11634/9857>
- Díaz Sánchez, E. (2017). *Estudios escolares afrocolombianos en las organizaciones afrobogotanas*. Editorial Académica Española.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso y Sociedad*, 4(3), 597-614. <http://dis-soc.org/ediciones/v04n03/DS4%283%29Firth.html>
- García Mínguez, J. (2009). *Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Grosfoguel, R.; Castro-Gómez, S. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En R. Grosfoguel; S. Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Siglo del Hombre Editores.
- Have, P. T. (1986). Methodological Issues in Conversation Analysis. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 27(1), 23-51. http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/contaci/documents/bonu/MethodologicalIssues.pdf

- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hopkins, C. D.; Antes, R. L. (1985). *Classroom Measurement and Evaluation*. Peacock Publishing Co.
- Jiménez Reyes, M. (2012). La etnoeducación como estrategia de desarrollo social de la parcialidad indígena mokaná de Tubará. *Revista Educación y Humanismo*, 14(22), 138-149. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2253>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Lao-Montes, A. (2007). Hilos descoloniales. Trans-localizando los espacios de la diáspora africana. *Tabula Rasa*, (7), 47-79. <https://doi.org/10.25058/20112742.305>
- Maldonado-Torres, N. (2005). Decolonization and the New Identitarian Logics after September 11: Eurocentrism and Americanism against the Barbarian Threats. *Radical Philosophy Review*, 8(1), 35-67. <https://doi.org/10.5840/radphilrev2005812>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 127-142. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Martínez Miguélez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Editorial Trillas.
- Maya Restrepo, L. A. (2009). Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia. *Historia Crítica*, (39E), 218-245. <https://doi.org/10.7440/histcrit39E.2009.11>
- Mignolo, W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Pons Bonals, L.; Espinosa Torres, I. J.; Contreras García, J. B.; Estrada Soto, D. (2019). Profesores(as) que marcan la diferencia: experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 1-22. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7840>
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clacso.

- Requejo-Fraile, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21(37), 139-157. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3474>
- Rojas Martínez, A. (2019). Epílogo. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 231-232. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.15>
- Sánchez-Mojica, D. (2017). La educación en derechos humanos y el saber pedagógico contextual. En D. Sánchez-Mojica (ed.), *Del otro lado de la muralla. Experiencias de educación en derechos humanos en Cartagena de Indias y San Basilio de Palenque* (pp. 11-20). Cinep.
- Tognato, C.; Sanandres, E. (2016). *Caracterización del perfil sociodemográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Wallerstein, I. (1996). *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*. Polity Press.
- Walsh, C.; García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: reflexiones (des)de un proceso. En D. Mateo (ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 123-152). Clacso.

Capítulo 5. Herramientas didácticas para la revitalización del namui wam en el pueblo misak, del Cauca, Colombia*

Francisco Javier Aranda Tunubalá

Esta investigación se realizó en 2019 la Escuela Rural Mixta Juan de Dios los Bujios, en el resguardo indígena de Guambía, en Silvia, Cauca, al suroccidente de Colombia, como parte del trabajo de grado para optar el título de magíster en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas de la Universidad del Cauca. Se trabajó con niños misak de padres hablantes del namui wam, que han tenido poco uso de su lengua propia en el *naachak* (espacio de transmisión intergeneracional) en sus juegos y en los espacios comunitarios, mostrando un debilitamiento en la comunicación frecuente, ocasionado por la injerencia del castellano en detrimento del uso de la lengua materna en las nuevas generaciones, afectando la cultura, la identidad y las prácticas organizativas propias de la comunidad. En consecuencia, se hace una propuesta de trabajo desde la escuela para contribuir a la revitalización y enseñanza de la lengua y permitir su uso social a partir de unas categorías propias: el *mərəp*, escuchar la palabra; *isua marəp*, trenzando la palabra; *asha kusrep*, oralidad espiritualidad; *mara eshkap waminchip*, acciones de socialización, y *namui pətəkatan chi pəntrapik wan mərə, asha, mara, wamincha kusremik*, prácticas culturales con sus propios espacios y formas de aprendizaje desde la cultura.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.05>

Introducción

Las lenguas indígenas en el mundo son el puntal de la identidad, así como lo es el namui wam para el pueblo misak, razón por la cual el presente trabajo recoge los elementos históricos de este pueblo milenario, en aras de dar un lugar preponderante para que su enseñanza y su revitalización no se queden solamente como un instrumento para la castellanización o se conviertan en otro medio de comunicación sin pertinencia; por eso se dice que un pueblo puede morir si se muere la lengua. La desaparición de sus tradiciones, creencias, usos y costumbres no solo implica el hecho físico, sino la repercusión cultural desde sus formas de vida y la memoria; es decir, que la lengua es la memoria viva de un pueblo.

Figura 5.1. Niños del grado quinto de la escuela Juan de Dios los Bujios



Fuente: elaboración propia.

Grandes han sido las contribuciones del proceso misak en lo político, organizativo y cultural desde sus fundamentos y principios como parte de la lucha del movimiento indígena durante estos cinco siglos, bajo el lema de “recuperar la tierra para recuperarlo todo” (Cabildo de la parcialidad de Guambía, 1980, p. 8). Entre estas se destacan el derecho mayor o ley de origen, los principios orientadores de la educación propia, el plan de vida y la justicia especial indígena

o propia como el *kə̃rə̃sreik ya*. Además, gracias a este trabajo se constituyó el primer Comité de Historia y posteriormente el Comité Lingüístico y de Educación en la región. También se han publicado diferentes trabajos de investigación; materiales pedagógicos para la enseñanza de la lengua, así como de tipo antropológico e histórico que han permitido las denominaciones desde la lengua ancestral; por ejemplo, para nombrar al pueblo guambiano, las autoridades propias retoman el etnónimo misak o misak misak, como se señala en el Segundo Plan de Vida de Pervivencia Crecimiento Misak *MananasrŌnkatik Misak Waramik* (Cabildo Indígena de Guambía, 2009, p. 49).

Una problemática en torno al namui wam es que está en peligro de desaparición porque las nuevas generaciones están dejando de hablarla, de usarla en los diferentes espacios y, por ende, de transmitirla. Esto, a raíz de que los hablantes sienten vergüenza de utilizarla, por los prejuicios sociales y por el colonialismo lingüístico que imperan; Jean Calvet nos muestra que la *lingüística* fue utilizada para negar la lengua de los otros pueblos. Dicha negación constituía, junto con otras, el basamento ideológico de la “superioridad” del occidente cristiano sobre los pueblos exóticos que había que doblegar. Ese fenómeno no desapareció con el proceso de “descolonización”, sino que se continuó verificando en diversos comportamientos (Calvet, 2006). Es evidente que las circunstancias anteriores están encauzando las ideas desarrollistas y capitalistas que imperan en la modernidad y desplazan e invisibilizan la lengua, ocasionado la desaparición como pueblo.

En consecuencia, la desaparición de las lenguas indígenas está mediada por diferentes fenómenos que pueden ser económicos, sociales, políticos, territoriales, físicos y ambientales. En este último caso, el predominio avanzado de la degradación del medioambiente implica igualmente la desaparición de la riqueza lingüística que alberga. Así, Flores Farfán (2011a) plantea lo siguiente:

Las lenguas conforman puntales de la identidad. En muchas ocasiones, su deterioro también resulta un índice elocuente de la desintegración de la cohesión social como grupo. Frecuentemente, esto se expresa a flor de piel en los conflictos lingüísticos que suponen la sustitución de la lengua y la cultura originales que se encuentran en distintos puntos recesivos o a punto de la extinción, con la

consecuente disrupción del equilibrio sociocultural e incluso de la convivencia pacífica entre los grupos (p. 122).

La lengua *namui wam* siempre ha acompañado los diferentes procesos sociales de resistencia y reexistencia, desde la cosmovisión, el pensamiento, la identidad, la educación propia, el territorio, el derecho mayor y la ley de origen en este escenario de la globalización y de intervención de los diferentes referentes conceptuales de la modernidad. Es así como, en las últimas dos décadas del siglo *xx*, el colectivo indígena ha ubicado en el departamento del Cauca la territorialidad como una noción central de su identidad. Aparece también la reivindicación de la lengua como esencia en lo organizativo; es por medio de la palabra que se expresan el mundo interior y el mundo exterior, siendo esta uno de los pilares fundamentales para la existencia de los pueblos indígenas y su fortalecimiento cultural.

Últimamente se ha reflexionado sobre las prácticas y los métodos tradicionales de la educación oficial en los escenarios escolares, la educación bilingüe intercultural y la educación propia. A partir de esta reflexión, es necesaria la formación lúdica para despertar en el estudiante el deseo de aprender y que pueda reconocer la importancia de la formación, el aprendizaje y la apropiación del *namui wam*. Para lograr esta revitalización de la lengua indígena en el escenario escolarizado, López (2015) manifiesta que es necesario generar en los niños actitudes en favor de las lenguas por medio de acciones y herramientas didácticas apropiadas.

De otra parte, el proceso de lucha indígena en Colombia ha permeado la normativa en educación mediante el Decreto 804 de 1995 y sus reglamentaciones, la Ley de Lenguas 1381 y el Día Internacional de las Lenguas Indígenas, entre otros. Sin embargo, estas acciones, para el caso del pueblo *misak*, no han sido suficientes para enfrentar el eurocentrismo que ha invisibilizado y diezmado, durante cinco siglos, la lengua y la identidad con la palabra, la escuela y la religión. Al respecto, el estudio realizado por Almendra Velasco (2005) nos deja ver tres escenarios en los cuales se mantiene la tradición oral en la lengua indígena: la Casa de Consejo o *kə̀rə̀sreik ya*, el Cabildo y el Consejo de Mayores, mientras que en el espacio de la escuela oficial sobresale el uso del español para escribir y leer.

En este contexto, se encontró una fuerte tensión intergeneracional porque, progresivamente, la generación letrada da la espalda a la palabra de sus mayores y no enseña la lengua materna a los hijos en la cocina, de lo cual se lamentan profundamente los taitas y las mamás. Sin embargo, los mayores contribuyen a generar procesos de distensión mediante la creación de “cercos escritos” trenzando la tradición oral con la escritura (Almendra Velasco, 2005, p. 17). Por eso, se hace necesario identificar la salud de la lengua en el ámbito del lenguaje y la escuela, frente a lo cual se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo, por medio del uso de las herramientas didácticas, se revitaliza la lengua namui wam en la escuela? Con esta se busca explorar todo el conjunto de la cultura a partir de las categorías propias de los espacios y las formas de aprendizaje. Este trabajo se realizó en un contexto netamente indígena, dentro del resguardo de Guambía, en el municipio de Silvia, departamento del Cauca, al suroccidente de Colombia.

Huellas para el camino de la lengua

La lengua namui wam o namtrik es el elemento característico de la identidad del pueblo misak, es hablada mayoritariamente en los resguardos de Guambía y, minoritariamente, en los de Quizgó, Ambaló y Totoró, ubicados al nororiente del departamento del Cauca. Por razones históricas, políticas y culturales en el territorio guambiano y en el *nu nachak*, espacio donde se reúnen las autoridades con raíces culturales ancestrales, denominan la lengua como namui wam; y en los resguardos de Quizgó, Ambaló y Totoró, donde hay menos hablantes, se prefiere la denominación de lengua namtrik, a fin de mantener sus diferencias frente a los guambianos o misak, grupo ampliamente reconocido por la labor de algunos dirigentes y porque aún conservan el vestido tradicional como símbolo de identidad étnica (Triviño Garzón, 2004, p. 195).

Es importante tener en cuenta que los términos diferentes de una misma lengua no se pueden separar, es decir, que es por intermedio de esta que se deben unir: encontrarse desde sus raíces, desde su sentir, hacer y actuar para que la lengua no muera, no desaparezca. Esta unión debe darse entre todos los hablantes de la lengua originaria, sin importar dónde se encuentren, ya que la

dinámica cultural ha llevado a que los misak retornen a otros municipios del Cauca como Piendamó, Morales, Caldono, Cajibío, el Tambo y Jambaló, y a algunos departamentos y capitales de Colombia, haciendo uso del *namui wam* en estos espacios; es así como se ha venido escribiendo la historia, el caminar tras las huellas de los mayores en su retorno al *un piro* del pueblo misak, de acuerdo con el segundo plan de vida.

El *namui wam*, “lengua misak, está llena de consejos y enseñanzas alrededor de la naturaleza, el comportamiento social y familiar” (Agredo López y Marulanda Román, 1998, p.19); es una lengua parida de las entrañas de la madre naturaleza, desde las lagunas, que como lo sostiene Almendra Velasco (2005, p. 42); nos permite encontrarnos como pueblo y significa “nuestra voz”. Por ser diferente a la de otros pueblos indígenas, permitió el avance del pensamiento en forma autónoma, susceptible de ser mejorado en forma individual y comunitaria, de generación en generación. Entonces, es claro decir que cada lengua encarna la sabiduría cultural de un pueblo y una cosmovisión diferente de mundo.

La sustitución lingüística lleva de manera vertiginosa al monolingüismo, lo que es ilustrado por trabajos de investigación adelantados al respecto por Almendra Velasco (2005), quien dice que hay un progresivo rompimiento intergeneracional porque, con el tiempo, niños y jóvenes misak hablan más el español que la lengua propia; entonces, la interrelación lengua-pensamiento se afecta. De ahí que, tanto “los padres de familia como sus hijos abandonen paulatinamente las pedagogías y socializaciones guambianas milenarias y adopten el español como primera lengua de socialización. Así, las nuevas generaciones dan la espalda a la práctica de la sabiduría condensada en los consejos de los mayores” (2005, p. 32). Es por esto por lo que se hace importante que, por medio de la investigación, se planteen estrategias para recuperar la lengua y así recuperarlo todo: el ser misak desde la memoria, las prácticas y las formas de aprendizaje propias de la comunidad, entendiendo que nuestro país posee una diversidad lingüística reconocida desde la Constitución, con una oficialidad solo en los territorios y que existe un tipo de lenguaje o lengua impuesta desde el Estado, que es el español.

Actualmente, existen académicos, comunidades de hablantes e instituciones preocupados por la desaparición de las lenguas indígenas, quienes han realizado investigaciones alrededor del tema para la conservación, promoción y

motivación del uso de las lenguas, con el propósito de no permitir su desaparición. Al respecto, Ospina Bozzi (2015) nos dice:

Son numerosos los esfuerzos por proponer programas de apoyo o enseñanza que ofrezcan soluciones para revertir o evitar los procesos de desplazamiento lingüístico. Entre las experiencias diversas en distintas partes del mundo, se destacan modelos de enseñanza y transmisión de lenguas en distintos niveles (incluido el preescolar), la creación de espacios comunitarios para la práctica de la lengua, el desarrollo de materiales escritos escolares y no escolares, la formación de maestros bilingües, así como la promoción del uso de la lengua en funciones públicas, en el trabajo y en los medios de comunicación (p. 16).

Efectivamente, se encuentran trabajos documentados y significativos desde la investigación sociolingüística como el caso de los maorí, pueblo indígena de Nueva Zelanda (Fishman, 2011, p. 147), que reflejan que, hasta hace poco, los indicadores de desaparición para su lengua y cultura eran constantes y bruscos, a tal punto que su supervivencia para fines del siglo xx era cuestionada. Por consiguiente, los crecientes éxitos —reducidos y parciales— que el maorí ha experimentado no solo son notables, sino que resultan impresionantes e incluso tienen un aura casi milagrosa. Este proceso de revitalización se realizó por etapas con las familias, en los barrios y comunidades, integrando a los abuelos en eventos y actividades con ritualidades muy tradicionales de la cultura donde se constituyeron los denominados nidos lingüísticos en las islas de Nueva Zelanda, con actividades de trabajo en la escuela de alfabetización voluntaria que permitieron posicionar al maorí frente a la fuerte hegemonía de las lenguas dominantes.

Otra experiencia de revitalización lingüística es el caso del euskera, una lengua antigua de Europa, específicamente de España y Francia, que no cuenta con una familia lingüística, sino que está clasificada como independiente (López y Jung, 1998, p. 220). Desde esta experiencia, la diversidad lingüística es sinónimo de modernidad y las lenguas son un instrumento de convivencia; de ahí que la salud de una lengua se mida por su utilización. Por tal motivo, fue necesario reforzar las acciones de transmisión para que las nuevas generaciones aprendieran el euskera tanto en el sistema educativo como en la familia. Así mismo, el

aprendizaje de la lengua también se dio con las personas adultas, desde unos lineamientos del marco legal adecuado y unas políticas públicas positivas. Por último, esta lengua es dinamizada en los diferentes espacios sociales como la administración, el deporte, la religión, la educación, la tecnología y los medios de comunicación y de información.

En el ámbito nacional, dentro del trabajo a favor de las lenguas indígenas destaca el realizado por la comunidad piapoco en Barrancominas, departamento de Guainía (Reisnos Galindo, 2003). Esta intervino por medio de la formación de docentes indígenas en pedagogía “activa”, utilizando la lengua como medio para fortalecer la identidad y la transmisión de los conocimientos ancestrales. De igual forma, desde el Ministerio de Educación se adelantan proyectos de atención pertinente para la población indígena en edad escolar; además de reforzar la calidad, cobertura y eficiencia, se impulsó el bilingüismo en los procesos educativos mediante la enseñanza en lengua propia y la introducción del español como segunda lengua con otros pueblos como el wayuu, ette enaka y u’wa. Estas experiencias ponen el bilingüismo como eje fundamental de los procesos de aprendizaje, pues se pretende transversalizar el uso de la lengua propia en todas las áreas del conocimiento como vehículo de aprendizaje e introducir el español como segunda lengua, es decir, como objeto de enseñanza y desde el grado que determine cada pueblo indígena. También se considera el fortalecimiento de la lengua propia incentivando las políticas lingüísticas y la enseñanza de la lectoescritura (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

En el ámbito local, el camino que se ha recorrido en el fortalecimiento y mantenimiento de las lenguas indígenas debe partir desde los referentes de las luchas de los pueblos por la tierra en el suroccidente colombiano, que dieron lugar a la reivindicación identitaria y cultural lograda desde las manifestaciones propias de la existencia como pueblos ancestrales y milenarios que, desde la conquista, sobrevivieron a la implantación de formas de dominación y control. El caso de los misak es ejemplar, pues con la expresión de su idiosincrasia sintetizada en el derecho mayor, con el lema de “recuperar la tierra para recuperarlo todo” y con el *Manifiesto Guambiano*, constituyeron la base de su reivindicación cultural y organizativa. En este sentido, se han adelantado procesos y trabajos de investigación para documentar, resguardar, difundir y resignificar esa reivindicación de los misak.

Desde el pueblo nasa se cuenta con la publicación de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y la formación de docentes indígenas, recopilación de los procesos de lucha por el territorio y la reivindicación de la lengua y la cultura. En las últimas décadas, los usuarios de la lengua indígena han venido padeciendo un conflicto lingüístico, por eso se han puesto en marcha iniciativas en pro del nasa yuwe como nidos lingüísticos, elaboración de materiales digitales y audiovisuales y utilización de los medios de comunicación propios en aras de promover el uso social de la lengua desde los distintos cabildos o asociaciones adscritas al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

En el caso del pueblo kishú, ubicado en el departamento del Cauca, encontramos el trabajo de la conformación del grupo de revitalizadores que se ha venido gestando desde hace varios años. Esta iniciativa se adelanta con la formación de algunos mayores hablantes del namtrik y es acompañada por jóvenes y niños. En este espacio se desarrollan actividades como recorrido al territorio, mingas familiares y del cabildo, orientaciones o charlas dirigidas y ejercicios con diferentes materiales educativos, entre otras.

Las autoridades en Guambía han venido realizando trabajos de reivindicación cultural e identitaria desde los espacios propios, a partir del plan de vida en favor del namui wam o del namtrik. Cabe destacar el acuerdo de la unificación del namui wam, realizado en el año 2009 en conjunto con todas las autoridades *nu naachak* (Autoridades nu naachak, 2009, p. 1). Desde el ámbito de la justicia propia encontramos que hay un uso social de la lengua en los procesos internos, al tiempo que emplean el español en los documentos escritos. Desde el hospital Mama Dominga cuentan con personal hablante del namui wam y, muchos de ellos, en sus intervenciones o visitas domiciliarias, hacen uso de la lengua propia. En la casa de plantas medicinales, la casa Payan y *Trei ya*, se encuentra la atención de mayoras, mamas, taitas y un médico tradicional y personal de apoyo. En este espacio hay mayor uso del namui wam o namtrik.

Los programas y proyectos adelantados por la Universidad del Cauca en favor del namui wam es la construcción de la cartilla *KusrennOpelai Wamtsi*, material de apoyo para docentes desde el método fonológico para la enseñanza de la lectura y la escritura del namtrik, elaborado con la solidaridad y acompañamiento de la espiral de educación del cabildo Indígena de Guambía y mama Bárbara Muelas Hurtado, Lilia Triviño Garzón, en el año 2011 titulado

Enseñemos nuestra lengua: gramática pedagógica de la lengua namtrik para maestros misak. Otro trabajo es la revitalización de las lenguas indígenas desde el uso de los medios digitales por medio del desarrollo de un micromundo de aprendizaje en el cual se incorporan características de los videojuegos con base en la cosmovisión de los habitantes de la comunidad y los aspectos propios de la región (Castillo *et al.*, 2016).

El camino metodológico

La metodología de investigación realizada con el objetivo de obtener el resultado fue necesaria para contar con los registros de las observaciones para el análisis de la información sobre el estado del namui wam y las características de las herramientas didácticas utilizadas. El proceso fue de corte etnográfico por estar relacionado con los ámbitos del lenguaje y la escuela porque permite comprender la dinámica del uso de las lenguas presentes en la escuela. Para la recolección y análisis de la información se tuvo en cuenta lo que plantean Goetz y LeCompte (1988) que “para los etnógrafos, las personas, tiempos y escenarios son las poblaciones principales” (p. 77).

El camino metodológico permitió dinamizar y revitalizar la operatividad de la lengua, por lo cual la etnografía y el diseño cualitativo en investigación educativa no se alejan de los elementos socioculturales del contexto que, en este caso, corresponden a la vida del pueblo misak que se teje con la lengua ancestral, teniendo presente que la etnografía persigue revelar, entre otros aspectos, las relaciones construidas; al respecto encontramos que una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Para Erickson (1973), citado en Goetz y LeCompte (1988), las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimientos, populares y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes como si fueran excepcionales o únicos. “Ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción” (p. 28).

Ese camino fue reconstruido con los archivos de la escuela mediante la observación participante y no participante, en los espacios de recreación, el salón

de clases y el diario de campo; y, fue por algunos padres de familia y las historias de vida por medio de entrevistas semiestructuradas, que se logró el reconocimiento del grupo de estudio y del grado de apropiación de la lengua. Además de la etnografía, el proceso fue orientado desde la investigación-acción que, según un autor (Suárez Pazos, citado en Colmenares y Piñero, 2008) es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como ‘indagadores’ los implicados en la realidad investigada” (p. 104). Así, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en las formas de aprendizaje misak, organizadas por medio de categorías: *məreɓ*, escuchar la palabra; *isua marəɓ*, trenzando la palabra; *asha kusreɓ*, oralidad y espiritualidad; *mara eshkap waminchip*, acciones de socialización, y *namui pətəkatan chi pəntrapikwan məra, asha, mara, wamincha kusremik*, las prácticas culturales.

Desempeño lingüístico de los estudiantes del grado quinto

En la tabla 5.1 se aprecia el grado de apropiación del namui wam por parte del estudiante al comienzo de la investigación. Se exploraron la información y el uso de la lengua.

Tabla 5.1. Desempeño lingüístico de los estudiantes

Nombre	Desempeño lingüístico
<i>Isup ishuk</i>	Se observó que tiene interés en realizar ejercicios prácticos de construir textos en español y no en namui wam; al solicitar que los realizara en su lengua propia lo hace con interferencia lingüística, es decir, tiende a emplear más las estructuras lingüísticas y gramaticales del español.
<i>Purukup uno</i>	Presentó dificultad en la lectura de textos en ambas lenguas; cuando se equivoca remite a la muletilla “ay” o a veces reemplaza los términos con otros. No se le escucha el uso del namui wam. Tiene una activa participación oral en español y cuando se le solicita que exprese en namui wam afirma que no puede. En las construcciones de textos pregunta la pronunciación y escritura de palabras en lengua propia. Reconoce la importancia del aprendizaje y el uso del namui wam, por eso, utiliza expresiones frecuentes como “solicitar permiso para ir al baño”.

Continúa

Nombre	Desempeño lingüístico
<i>Møk wam</i>	<p>No se le escucha el uso del namui wam. Tiene participación oral en español y cuando se le solicita que exprese en namui wam afirma que no puede.</p> <p>En las construcciones de textos siempre me pregunta la pronunciación y escritura de palabras en lengua indígena.</p> <p>Reconoce la importancia del aprendizaje y el uso del namui wam, por eso utiliza expresiones frecuentes como la de decir “dame permiso para ir al baño”.</p>
<i>Tata</i>	<p>Presenta una correcta escritura y un esfuerzo por hacer una clara pronunciación y no cometer errores en la lectura en namui wam. No se le escucha el uso del namui wam. Tiene participación oral en español y cuando se le solicita que exprese en namui wam afirma que no puede.</p> <p>En las construcciones de textos pregunta la pronunciación y escritura de palabras en lengua indígena.</p> <p>Reconoce la importancia del aprendizaje y uso del namui wam, por eso, manifiesta al docente expresiones de uso común.</p>
<i>Kap yukutri</i>	<p>Solamente usa el español. Construye textos en namtrik, pero muy sencillos, al igual que en español.</p>
<i>Pösr</i>	<p>Escribe bien y claro el namui wam, su lectura es fluida y de claras pronunciaciones. En los espacios participa en español y hace uso del namui wam solo cuando se le exige; pude notar que en namui wam también hace uso de la muletilla del <i>incha</i> (entonces).</p> <p>Los docentes que acompañaron afirman que llegó al escenario escolar hablando claro el namui wam, pero a causa de la interacción con los compañeros de clase se ha venido enfocando más hacia el uso del español.</p>
<i>Untak isupik</i>	<p>Hace uso del namui wam dentro y fuera del salón de clase, dirigiendo los interrogantes o procedimientos de ejercicios, de forma clara. Escribe claro en las dos lenguas, aportando ideas en las construcciones de significado de términos en namui wam; construye sus argumentos e interpreta textos en forma ágil y autónoma; frente a los aspectos de la identidad, expone el valor e importancia del namui wam, el vestido y el pensamiento.</p>
<i>Pөл</i>	<p>Escribe bien tanto el español como el namui wam; también hace uso de la primera lengua en el salón de clase con sus compañeros y para responder o hacer preguntas.</p> <p>Al ingresar a la escuela llegó hablando el namui wam, pero poco a poco fue dejándolo y haciendo más uso del español, afirman los docentes.</p>
<i>Kasrak uno</i>	<p>Hace uso frecuente del namui wam dentro y fuera del salón y en ocasiones tiende a pronunciar mal en español. En sus actividades de construcción de textos siempre los realiza en namui wam, de igual forma construye unos textos con mucho sentido y significación en español.</p>

Fuente: elaboración propia.

La reflexión es: ¿por qué, si todos los niños pertenecen a hogares donde sus padres hablan fluidamente el namui wam, se encontraron estos cinco niños que no lo manejan con la misma fluidez? En el espacio familiar algunos padres de familia no se dirigen a los hijos en namui wam y, por lo tanto, hay un rompimiento de la transmisión intergeneracional que afecta de forma vertiginosa las etapas tempranas del desarrollo lingüístico y comunicativo del niño. Esto influye en que se acostumbre a priorizar el uso del español, abandonando su lengua propia, aunque los mayores con quienes conviven se comuniquen entre ellos en la lengua indígena. En segundo lugar, esta lengua está mediada por la diferencia de prestigio entre ella y el español, ya que este último es asumido como elemento de relación con la sociedad mayoritaria, razón por la cual muchas personas, cuando vuelven a la comunidad después de un tiempo prolongado en la ciudad, no hacen uso de su lengua.

El otro escenario que interfiere la salud de la lengua es el espacio escolar, en el cual se encontró que no hay un uso fluido del namui wam porque los niños traen interiorizado desde sus hogares el español. En algunos casos, aunque llegan hablando el namui wam, el predominio de la lengua de prestigio los absorbe; es decir, que la escuela favorece un bilingüismo sustractivo al valorar una lengua de dominio (el español) sobre la otra y, por eso, los estudiantes buscan hacer traducciones literales y así poco a poco se van perdiendo la identidad, el poco aprecio, el respeto y el uso real de la propia, dejando de lado la interiorización del namui wam y su compromiso como heredero de su naturaleza ancestral para el uso de esta.

Acciones para la lengua y por la lengua desde la escuela y la cultura: hallazgos

En esta investigación se desarrollaron dos perspectivas metodológicas en las que se conjugan, se tejen y se construyen las categorías de análisis emergentes que nacen del proceso de investigación, fundamentadas en las formas propias de aprendizaje misak. Es por eso por lo que al respecto nos dicen que

Para el proceso de categorización es fundamental la determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría. Para

hacerlo, se reúnen los datos y se realiza un análisis sistemático de su contenido. Las propiedades de una categoría se descubren elaborando una lista de las semejanzas de las unidades analíticas incluidas en ella y de sus diferencias a otras de unidades no pertenecientes a la categoría (Goetz y LeCompte, 1988, p. 177).

Para fortalecer la lengua, la identidad cultural, el territorio y la organización sociopolítica se ha resaltado que es desde la familia que se preservan y robustecen espacios de transmisión intergeneracional. De acuerdo con lo anterior, en este caso se ubicó la lengua indígena, no solo en el activismo de poner a hablar o enseñar a los niños, sino desde la orientación y el acompañamiento, desde la educación propia para la vida, que conozcan la raíz, la esencia de los significados de la palabra, de las actividades, su uso e importancia en cada uno de los estudiantes en sus espacios y tiempos de la comunidad.

Esto implicó entender que nuestra lengua tiene las relaciones sociales, científicas, culturales, ambientales y político-organizativas que ayudan a complementar y articular la dinámica del aprendizaje. Para ello fue necesario partir desde los sentidos reales del ser misak, con un diálogo intergeneracional, comprendiendo que somos sujetos globales con unas bases identitarias, territoriales y cosmogónicas que deben ser replanteadas y reasumidas a la luz de nuestras realidades. Todo esto porque: “Se considera que la acción colectiva será más adecuada a las necesidades y metas de la escuela si se realiza una vez que se ha reunido información suficiente y se ha reflexionado sobre ella” (Cordero Arroyo, 2004, p. 52).

La segunda perspectiva fue desde las acciones pedagógicas del estado del namui wam, desde las prácticas culturales propias y, a la vez, desde los fundamentos y principios del proyecto educativo misak, PEM, no como un proyecto acabado, sino en permanente reflexión, en permanente construcción, como parte de un proceso de nuestros mayores, de nuestro consejo de taitas que han dejado las huellas, así como nos cuenta el taita Esteban Ussa al respecto:

El proyecto educativo misak es la política educativa construida para orientar la formación escolar de los niños. Esta experiencia dio fruto de la sistematización del proceso educativo misak desde 1985 hasta 2010 y es un diseño de un

modelo etnoeducativo del pueblo misak, con un consolidado de las diferentes experiencias de las diferentes escuelas misak (comunicación personal, 2019).

Contiene unos fundamentos invariables que salen de la naturaleza, desde la vida del pueblo guambiano que son territorio, cosmovisión, usos y costumbres, y autonomía. De igual forma, se cuenta con los fundamentos pedagógicos que se denominaron espirales. Estas definiciones se dieron debido a que durante el año 2010 había problemáticas (lo que no significa que hoy no existan) y una de ellas fue el territorio, por la estrechez y aspectos limítrofes, los problemas sociales en la comunidad, las problemáticas de la identidad y la lengua, por las afectaciones de grupos religiosos, y la espiritualidad; frente a estas realidades y problemáticas era urgente aportar acciones desde la educación y es ahí donde surgen estas cuatro espirales: territorio, comunidad, espiritualidad e identidad.

La propuesta educativa propende por el desarrollo de nuestra política, *namui namui mai maramik*, que orienta a la planeación y la acción de los misak a partir de los fundamentos y principios, con una malla curricular que se llama tejido de saber primaria y tejido de saber secundaria.

Todo lo anterior me llevó a pensar sobre el papel de la intervención didáctica y, al respecto, Medina Rivilla (2009) nos dice:

La didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales (p. 7).

Como docente misak es necesario adelantar estrategias de revitalización, llevando a la práctica acciones pedagógicas en favor de la lengua desde la cultura y para ella, como parte del análisis y la reflexión de las dos metodologías de investigación que se conjugaron durante el proceso, desde el proyecto educativo misak y las prácticas del ámbito cultural. La información de estos ejercicios fue sistematizada y organizada de manera coherente; es ahí donde emergen las categorías desde la praxis. Por eso, es una investigación-acción porque es un tejido que se reflexiona a la luz de teorías para plantear unos caminos que, al ser

nuevamente reflexionados, permitieron la siguiente categorización: escuchar la palabra, desde el *məreɸ*; trenzando la palabra, *isua marəɸ*; oralidad y espiritualidad, desde el *asha kusreɸ*; acciones de socialización desde el *mara eshkap*; las prácticas culturales desde el *namui pətəkatan chi pəntrapik wan məra, asha, isua, mara, wamincha kusremik*.

Escuchar la palabra

En esta categoría se incluyeron actividades didácticas que promovieron y privilegiaron la escucha del *namui wam* para desarrollar, con propósitos pedagógicos, habilidades en los niños con propósitos pedagógicos.

Tabla 5.2. **Categorías de las didácticas para la escucha**

Actividades	Descripciones
Saludemos para conocernos	Importancia de los saludos para relacionarnos con otras personas.
	Saludos básicos: <i>Ka kualmaku</i> <i>Pishintə kən</i> <i>Pachitə kən</i> <i>Yantə mawan</i>
	Saludos posicionales: <i>Wap</i> <i>Mekap</i> <i>Uñip</i> <i>Atrup</i> <i>Tsup</i>
	Actividades para conocernos: Con qué animal se identifica y por qué. Acciones que les gusta hacer (explicación sobre los verbos).
Presentación de imágenes	Expresión oral sobre actividades propias de la cultura.
Lectura de relatos en <i>namui wam</i>	Los estudiantes escucharon sobre la historia del <i>sre kəllimisak</i> , el mito de origen <i>misak</i> , entre otros, donde al final cada uno lo expresó en lengua propia. Dramatización.
Palabras que nos acompañan	El himno guambiano, canciones, poesías y adivinanzas que los niños entonaron en las salidas pedagógicas.
El lenguaje del vestido <i>misak</i>	Se construyeron significados y descripciones sobre la elaboración, los materiales y tipos de vestidos, así como su uso según momentos o situaciones de acuerdo con la importancia.

Continúa

Actividades	Descripciones
La lengua y la escuela en función de la comunidad	Según las distintas situaciones que se presenten en la comunidad, se abre el espacio para que los actores sociales informen en namui wam y envíen mensajes a los hogares por intermedio de los niños.
La oralidad desde las espirales	Los estudiantes describen las actividades realizadas en las espirales, enriqueciendo el vocabulario desde el territorio (toponimias y cartografía); identidad, nombres de plantas; espiritualidad: la importancia de las plantas medicinales.

Fuente: elaboración propia.

El uso del método denominado respuesta física total fue realizado en las actividades reseñadas dando indicaciones verbales para que los estudiantes lo ejecutaran físicamente.

Para que haya una revitalización lingüística y cultural es indispensable que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua minorizada no se reduzca a unas horas como menciona Condemarín (2003), sino que el proceso implique la enseñanza de la lengua materna y el aprendizaje por medio de ella; esto nos lleva a otros retos de terreno: poder dar uso y a su vez explorar y construir neologismo para enseñar a desarrollar las habilidades lingüística y comunicativa, y generar el desarrollo de la lengua. De esta manera se lograría que los estudiantes no dejen de usar la lengua adquirida desde el espacio familiar. De otro lado, esta meta se alcanzará si las escuelas son sistemáticas o constantes en dinamizar las acciones en pro de la lengua en todos los niveles escolares y de forma permanente.

Es así como, para el uso del namui wam no puede haber ningún terreno prohibido como manifiestan los mayores: nuestra lengua no es comprada ni debemos pagar algo por su uso; por eso, debemos hablar, dar uso en cualquier tiempo y espacio “*Namui wampe penik kə̃mupene chu lincha amə̃nainuk, pə̃ntrainuk, putreinuk wannintamik kə̃n*”. Parte de este trabajo es entender cómo en las asambleas de las autoridades propias, en los diferentes programas o espirales con los que cuenta (entes administrativos como el programa de justicia y la emisora comunitaria), cuando exponen los sucesos lo realizan en algunos casos en la lengua propia; también es conocer acerca de la solicitud de la población misak que hace uso de estos espacios, que ha exigido hacer uso del vestido, como en el caso del hospital Mama Dominga.

Trenzando la palabra

La actividad para esta categoría consistió en incentivar la lectura y la escritura en namui wam. Para desarrollar estas habilidades fue necesaria la intencionalidad pedagógica. Cabe aclarar que las unidades de conocimiento o de áreas obligatorias en los establecimientos educativos misak se denominan espirales de identidad, comunidad, territorio y espiritualidad; con matemáticas, español e informática, como complementarios.

Tabla 5.3. Categoría **trenzando la palabra**

Actividad	Descripciones
Conociendo la literatura misak	Con el fin de motivar la lectura se llevaron varios textos de la comunidad para que los estudiantes los observaran y argumentaran el tema que trataban, basándose en las imágenes para leer luego.
Producción textual en namui wam	A partir de las actividades realizadas en cada una de las espirales, los niños escribieron oraciones y párrafos con sentido desde su interpretación y comprensión, partiendo de palabras clave. A medida que avanzó el proceso se profundizó en las actividades en namui wam, por lo que elaboraron carteles y estrategias de socialización. De estas actividades surgieron interrogantes acerca del uso de palabras en la lengua propia.
Encontrar palabras que están “guardadas” dentro de una palabra	Se trata de descubrir nuevos términos partiendo de las letras que tiene una palabra inicial. Después, se define el significado de cada una de las palabras halladas o, dadas las circunstancias, se relaciona con las espirales.
El cuaderno de los significados culturales. <i>Wam wan isuwa esekaik</i>	Durante el año avanzaron en este cuaderno, definiendo o describiendo conceptos culturales, normas de comportamiento y plantas medicinales. Un ejemplo de ello es: <i>Kasratik: kasratik pe misak meran wamap, kape intsap, mθilankθpen namik uñmik</i> , como una aproximación para un diccionario de conceptos culturales acompañado de ilustraciones.

Fuente: elaboración propia.

Con estas actividades se buscó incrementar el lenguaje oral sobre el lenguaje escrito, promoviendo los interrogantes desde la vivencia en la que construyeron textos con argumentación. Un soporte teórico que puedo relacionar con estas actividades didácticas es que, en aras de promover el uso de la lengua

y la escritura, es evidente que al dinamizar la lengua aparecen nuevas formas de interpretar a partir de la relación con la naturaleza, ampliando la riqueza lingüística. Al respecto, Crystal (2001) nos dice que las lenguas que se encuentran “fuera de los caminos trillados” son especialmente importantes porque su aislamiento les ha permitido desarrollar características que no se encuentran en otras. Y la muerte de una lengua es la mayor amenaza que pesa sobre la consecución de este objetivo porque desaparece otra fuente más con un potencial de incalculable valor informativo (p. 70).

Oralidad y espiritualidad

En esta sección se hace referencia a escuchar y reconocer la trascendencia de la espiritualidad en la identidad de la lengua por medio de acciones pedagógicas en relación con las plantas, los rituales en la siembra y las prácticas sociales de la comunidad.

Tabla 5.4. **Categoría oralidad y espiritualidad**

Actividad	Descripciones
Visita a la casa Payán	La visita a este espacio donde se guarda parte de la memoria de la identidad del pueblo misak fue importante porque los niños dieron sus significados desde su percepción, se orientaron el cosmograma, los tipos y uso de las plantas medicinales, y el <i>naachak</i> .
La huerta escolar como espacio de intercomunicación	La expectativa pedagógica en este escenario fue reconocer las plantas medicinales, la trascendencia espiritual y el respeto que requieren este y otros espacios.
Los recorridos	Se hizo recolección de información de los nombres propios de sitios, es decir, toponimias; nombres de árboles, plantas, productos agrícolas y pecuarios, plantas medicinales y otros.
Acompañamiento en los velorios, <i>kuai yau linchip: misak misak, ʔsík uñama lincha amənaikwan isuwa lintamik, kuapikpe nətə iməntrun</i>	Cuando hay algún velorio los estudiantes acudimos a acompañar, <i>trek kutri misak misak maik lincha waramik wan sɾəlyukutri aship purampamik</i> , donde se desarrollan las clases del ciclo de vida misak; es decir la cosmovisión misak, los valores propios como el ser <i>kətrətik</i> , <i>isuptə unamik</i> y del ser <i>linchip</i> , <i>purukupik kəmik</i> , valores propios de la cultura que también dinamizan y promueven el uso social de la lengua.

Continúa

Actividad	Descripciones
<p>Acompañamiento en los velorios, <i>kuai yau linchip: misak misak, əsik uñama lincha amənaikwan isuwa lintamik, kuapikpe nətə imətrun</i></p>	<p>Antes de la salida se les da información verbal sobre la descripción de los hechos, también sobre la persona y se sacan importantes mensajes con la participación de los estudiantes. Como nos enseña la cultura llevamos lo que se dice la “<i>limosna</i>” <i>laməchik ketəp lincha pumik</i>.</p> <p>Todas estas actividades se dinamizan en <i>namui wam</i>; cuando se llega a la casa, los dolientes tratan con igual respeto y aprecio a los estudiantes, invitándolos a seguir, saludándolos y expresando el dolor o, en algunos casos, los hechos para que tengan conocimiento de lo que ha ocurrido, <i>chi purayaik wan məra asha, wamintikwan, məra kusremik</i>.</p>

Fuente: elaboración propia

Las acciones de la oralidad y la espiritualidad fueron prácticas significativas en las que se trabajó el sentir, el hacer y el construir desde sus experiencias: un aprendizaje significativo desde el ser *misak*, para ser *misak misak*, como se menciona en el libro *Namui kəllimisak merai wam*, la voz de nuestros mayores (Cabildo Indígena de Guambía, 2002, p. 39):

El *Pishimisak*, siendo sabio, aconsejaba a todos sus hijos: somos hijos del gran territorio y deben conservar vivos todos los consejos de los mayores; desde el fogón les decía: si alguno de los dos llegara a morir; la otra persona se encargará de velar por la familia y el hogar. Cuando alguien de la pareja deje de existir, él y ella volverán a encontrarse en la otra vida. Luego, todos los años regresarán a sus respectivos lugares de habitación para consumir los alimentos y continuar los procesos evolutivos de la vida *misak*.

Durante los velorios hay toda una estructura organizativa que propende por el respeto de los dolientes en la familia y de esa espiritualidad; y también por los valores propios del ser *misak* que construyen todo un tejido identitario, espiritual, solidario, de movilización y que allí acompaña el espíritu de la lengua. Se manifiesta toda la capacidad organizativa de una familia, de una comunidad o de un pueblo cuando se pela papa, se ayuda a organizar la casa, a arreglar la carne, a delegar las funciones del recibimiento de las personas, en la preparación de los alimentos y con las personas encargadas de repartir y de llevar el conteo de los acompañantes.

Acciones de socialización

Esta categoría permitió a los estudiantes expresarse usando el namui wam en todo lo que se venía trabajando.

Tabla 5.5. **Categoría acciones de socialización**

Actividad	Descripción
Preparación de dramatizados y presentación en público	Se percibió interés por participar y mostrar en público actividades realizadas en las diferentes espirales. Se organizaron acciones de socialización mediante carteleras, información en periódicos murales, sociodramas, lecturas de textos de construcción personal y diapositivas, entre otros.
La emisora estudiantil como espacio de expresión para el uso de la lengua propia	Se dinamizaron actividades por medio del uso del altoparlantes o equipo de sonido en los espacios de descanso. Por iniciativa de los niños del curso y del docente se generaron acciones de participación con cantos, adivinanzas, juegos, lectura de textos, poesías y cuentos, promoviendo la participación de toda la escuela.
El <i>naachak</i> en el salón de clase	Se utilizaron espacios propios de la comunidad para generar mayor confianza de socialización y expresión, para lo cual se organizó de manera simbólica el <i>naachak</i> y su significado para los misak; los estudiantes espontáneamente iniciaron la participación alrededor de él.
Sensibilizar y resaltar el papel del namui wam en el espacio escolar	Se escribieron mensajes en namui wam en toda la escuela, en el salón se colocaron palabras, las carteleras y dibujos que hicieron los niños se publicaron en el periódico mural. Se amplió la sensibilización hacia toda la comunidad educativa mediante la participación de todos los docentes en la promoción del uso de la lengua propia. Se socializó el estado de la lengua con los padres de familia por iniciativa del programa de educación y los docentes; por esto, es evidente la preocupación del cabildo en cuanto a la revitalización.
Presentaciones musicales en flauta dulce	Otras acciones pedagógicas que incentivaron la oralidad fueron los aprendizajes de los cantos y su transposición e interpretación con la flauta.
<i>Chi marik wan eshkap</i> , semana cultural	Se participó en esta actividad del cabildo con una muestra de maquetas o asha <i>marikle</i> que fueron elaboradas por los estudiantes, con descripción en namui wam del porqué de su interés en esos espacios: Casa Payán, escuela, Misak Universidad, hospital mama Dominga, su casa de habitación y escritura de todos los nombres en lengua propia. Este evento permitió que los niños conocieran, participaran y se expresaran en las actividades diseñadas: esquilado de oveja, pintura libre, danza andina y propia, hilado de lana y elaboración de maquetas.

Fuente: elaboración propia

Esta categoría es importante porque permitió el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje desde una interacción social, tal como lo propone un autor (Vigotsky, citado en Condemarín, 2003, p. 206), quien reafirma el efecto de la interacción social sobre el desarrollo del pensamiento al señalar que esta genera un área de desarrollo potencial, es decir, induce y estimula un conjunto de procesos internos que constituyen un motor del desarrollo del niño, ya que le posibilita la interiorización de nuevos conceptos. Esta participación se hizo realidad gracias al grado de concientización alcanzado por los estudiantes por medio de las prácticas y las acciones pedagógicas que se realizaron en favor de la cultura y de la lengua, en espacios en los que se observó el avance que iban logrando en el manejo del uso social del *namui wam*. Cabe destacar que el proceso de revitalización no solo abarcó el grado quinto, sino que se extendió a los docentes, padres de familia y autoridades ancestrales, cuya participación es esencial en este tipo de proceso.

Discusiones: las prácticas culturales

Las acciones pedagógicas de esta última categoría consistieron en involucrar las actividades culturales propias de la comunidad para escuchar, ver, pensar, sentir, hacer y aprender al participar en ellas.

Tabla 5.6. **Categorías prácticas culturales**

Actividad	Descripción
Las salidas pedagógicas	<p>Para comenzar se formularon seis preguntas guía; se les dieron las orientaciones durante el recorrido, especificando los nombres de los sitios sagrados, los riachuelos o quebradas, catalogando los nombres de las plantas ya sean medicinal, ornamental, industrial o alimenticia; los nombres en lengua propia y los tipos de especies de animales, entre otros.</p> <p>Como parte de este proceso pedagógico se realizaron actividades complementarias como elaborar carteleras y socializar en los grados inferiores, lo que se llamó <i>asha</i>, <i>isua</i>, <i>møra</i>, <i>lincha marilan waminchikun</i>.</p> <p>En esta actividad se observaron la escritura y la pronunciación en <i>namui wam</i>, se hizo consulta de significados de plantas nativas de la región tanto en español como en <i>namui wam</i>; se construyeron textos en los que los tres grupos aportaron unas descripciones detalladas de todo lo ocurrido durante la salida; se notó gran motivación para la escritura de palabras que no conocían en <i>namui wam</i>. Estas actividades pedagógicas fueron permanentes.</p>

Continúa

Actividad	Descripción
La minga	La participación de los estudiantes en las mingas se concretó en la colaboración para arreglar la carretera, la minga de padres de familia para la siembra del maíz donde los estudiantes participaron con los docentes, espacios que promovieron la comunicación en namui wam de manera natural.
La huerta escolar y el aprendizaje	<p>En la huerta escolar se desarrollaron todas las categorías ya enunciadas; desde <i>mərəp</i> (escuchar la palabra) se conocieron los compromisos y responsabilidades, y expresaron su concepto de las actividades diarias que realizan con sus padres.</p> <p>El <i>marəp</i> (trenzado la palabra) consistió en describir, interpretar y aplicar conocimientos específicos que convergen en la huerta escolar.</p> <p>Desde el <i>aship</i> (oralidad y la espiritualidad) se realizó el <i>pishin kinapy</i> (refrescamiento) y la descripción de usos de las plantas medicinales.</p> <p><i>Kusrep isuwa pəramik</i> (prácticas culturales), espacio de diálogo y construcción del aprendizaje desde las realidades sociales, económicas, culturales, ambientales y organizativas.</p>
Preparación de semillas, siembra del maíz. <i>Mamik yell tamarəp</i>	Para la siembra del maíz se preparó la tierra durante la minga, luego se brindó el refresco al lote; posteriormente, se organizó la semilla seleccionando los mejores granos y se mezcló con <i>kuchik</i> , bebida tradicional, planta de alegría <i>kasrak</i> , panela <i>kuik</i> , la rendidora el <i>wañu tsi</i> y se hizo bailar el cui o <i>pulkətsə</i> como un ritual para que el maíz, el <i>pura</i> , cargue bien, no pierda la producción, para que la semilla no se pudra o para que el viento no la tumba y obtener una buena cosecha, <i>tap pura lalamik kəntrei isuwa</i> .
El trueque, <i>mamik yunəmarəp</i>	Los estudiantes se motivaron y estuvieron a la expectativa de participar en el trueque, para lo cual se realizó una etapa de alistamiento de los productos, <i>mamik yunəmarəp kəntrei</i> ; se trabajó sobre el significado del trueque y los inicios de la comercialización y apertura de las carreteras en Guambía, los diferentes productos de la región y las regiones productoras en Colombia y en el mundo.

Fuente: elaboración propia.

Estas actividades orientadas desde la práctica, desde el hacer, el *marinuk*, desde el *namui pətəkatan chi pəntrapik wan isuwa asha mara kusremik*, prácticas culturales, son aspectos de la comunidad donde existe una dinámica de interacción, de socialización y de vitalización que permite dar un uso social de la lengua. En este sentido, en el pensamiento misak, namui *kəllimisakmerai wam*, la voz de nuestros mayores (Cabildo Indígena de Guambía, 2002, p. 35) nos dice que

Al contrario de lo que ocurre en la concepción occidental, el pasado está adelante, se dice *metrap*; los que ya vivieron en la experiencia, y se usa *wentθ*, porque es lo que será en el tiempo y todo lo que está por hacer en la cotidianidad, en la vida, en las mingas, viene enrollándose de atrás en el transcurso del tiempo y del espacio. Estos términos plantean espacios que son actividades múltiples que ocurren en el territorio y entre los mayores; es decir, los anteriores ya pasaron y dejaron sus memorias para que los misak que vienen atrás puedan comprender que el tiempo de los mayores no ha terminado y está en constante movimiento como los astros del universo. Las prácticas culturales en las que se participó pedagógicamente, como la minga *alinuk*, la huerta, el trueque, son prácticas ancestrales que continúan vigentes a la vez que se han transformado y han sido influenciadas, al igual que la lengua, por el contacto con la sociedad mayoritaria. De otro lado, dicha participación dinamizó el uso de la lengua por parte de los estudiantes en la medida en que se utilizaron los nombres propios de las diferentes plantas medicinales, los animales, la alimentación; se conversó con mayores y mayores, quienes conocen las prácticas y se articularon diferentes contenidos temáticos de tipo académico, más allá de la cultura.

Conclusión: la revitalización en el espacio escolar

Para el desarrollo de esta investigación, se contó con cinco niños y cuatro niñas con edades entre diez y catorce años. Para efectos de este trabajo, y por protección de la dignidad y de los derechos del niño, se utilizan palabras en lengua propia que caracterizan a cada uno de ellos de la siguiente manera:

1. *Pθsr Sol*
2. *Tata Integrante del cabildo*
3. *Pθl Luna*
4. *Isup ishuk Mujer que reflexiona*
5. *Mθk wam Voz de hombre*
6. *Kapyu kutri Por el ojo*
7. *Purukup unθ Niño que ayuda*
8. *Kasrak unθ Niño alegre*

9. *Untak tōka marəp, Isup unə Niño a quien le gusta hacer las cosas bien o con amor*

En el desempeño lingüístico se pudo observar que, al comienzo de las actividades escolares en 2017, se constató poco uso de la lengua propia y tenían fluidez comunicativa en el español, convirtiéndose en lengua de comunicación frecuente. En todas las expresiones relacionadas con la participación y actividades en clase, la escritura, la lectura, los juegos y las relaciones comunicativas entre los compañeros predominaba la lengua española.

De acuerdo con lo anterior, puedo inferir el grado de apropiación: los nueve estudiantes hablan y escriben con fluidez el español, pero hay cinco niños que no hacen uso del namui wam, es decir, tienen un grado de competencia del bilingüismo receptivo porque cuentan con una comprensión auditiva, pero tienen dificultades para expresarse en namui wam. De otro lado, cuatro niños (2 niños y 2 niñas) pueden considerarse como bilingües productivos por su desempeño lingüístico fluido en las dos lenguas tanto de forma oral como escrita.

Ahora bien, el estado del namui wam estudiado hasta aquí debe entenderse dentro del pensamiento misak, en el que existen unos patrones propios que dinamizan, caracterizan e identifican al ser misak en su desempeño como sujeto por medio de la espiritualidad, del uso de las plantas medicinales, los sitios sagrados y el territorio. Los mayores expresan que un misak debe ser *Pitətik, mallatik, kueltik, tap marəpik, untakik, kusrtik, poikkəmik, nilik kəmumik* (Cabildo Indígena de Guambía, 2010, p. 11), palabras hechas acciones que caracterizan al ser misak y que marcan todo un territorio, una región donde las acciones pedagógicas que se plantearon se enfocaron a fortalecer la lengua desde la identidad cultural misak.

La revitalización del namui wam partió de unas observaciones y de determinar acciones para contrarrestar y dar un uso equilibrado, por parte de los estudiantes, a la lengua propia en relación con la lengua de dominio. En este sentido, es importante mirar el concepto de revitalización desde la cultura misak, como lo manifiesta mama Clemencia Tunubalá:

En las nuevas generaciones vienen olvidando el namui wam; así como han venido desapareciendo diferentes plantas como el *kauitrəməθn* que ya no se ha

vuelto a ver en los cultivos de pancoger. Solo se recuerda en los sueños y en muchas otras plantas tanto alimenticias como medicinales; esto por diferentes causas se puede observar que ha venido desapareciendo (comunicación personal, 20 de junio del 2017).

Todo ello me lleva a pensar que la revitalización del *namui wam* es, desde el *naachak* (desde el cuidar la palabra), buscar y sembrar para tener una buena alimentación; en este caso alimentar la palabra, el pensamiento, el ser *misak* desde los saberes, desde las prácticas, desde la espiritualidad para tener buena siembra y cosecha; que el espíritu de las buenas palabras no se apague, no se olvide, no se muera, no nos deje.

Un ejemplo que podemos encontrar son las tradiciones orales recopiladas en la década de los ochenta y que están vigentes para seguir nutriendo y formando desde esta lógica, de estar listos o prepararnos para no pasar hambre; un pensamiento transmitido por medio del *parəseəte* para mirar el futuro, así como nos enseñan la naturaleza, los animales (Aranda y Aranda Morales, 2012); un pensamiento que no solo nos remite a prepararnos y no pasar hambre —en el sentido literal de la palabra—, sino con una mirada general desde todos los ámbitos ya sean académico, físico, espiritual, moral o lingüístico; desde el territorio, la espiritualidad, la identidad, la comunidad y la lengua propia como parte del ser y hacer *misak*. Sin embargo, hay un fuerte debilitamiento de su uso y la transmisión intergeneracional en la actualidad; y es por eso por lo que la revitalización debe compaginarse en todos estos escenarios, ya que esta se entiende como la búsqueda del restablecimiento de los lazos comunicativos y lingüísticos en las nuevas generaciones para poner una barrera y revertir el desplazamiento que ha venido reduciendo su vitalidad.

En la literatura sobre esta problemática se han utilizado diferentes términos como recuperación, reanimación y mantenimiento, entre otros. Pero ninguna de estas denominaciones “es enteramente satisfactoria para entender la complejidad de los procesos de sustitución o supervivencia lingüística” (Flores Farfán et al., 2012, p. 34). Por esa razón, en esta investigación adopté el término revitalización, pero no restringido a lo lingüístico, sino necesariamente articulado a la parte cultural, tal como lo plantea López (2015, p. 209). Esta perspectiva se verá

reflejada en las herramientas didácticas y acciones alrededor de los espacios y prácticas propios de la comunidad.

Otro sentido que se da es que el término revitalización lingüística conduce a la documentación, a convertir la lengua en algo museístico, de muestra. Al respecto, Flores Farfán (2011b, p. 220) menciona que

Los términos “lingüística documental” e incluso el más elocuente “lingüística de salvamiento”, tienen diversas implicaciones. En su forma extrema implican una concepción folclorista y museística de las lenguas. Básicamente, tal concepción desvincula las lenguas de sus hablantes, señalamiento distintivo de la lingüística formal.

Desde esta perspectiva, las lenguas se conciben como “cosas” ideales, como entidades independientes separadas de sus contextos intencionales y socio-culturales a los que, en última instancia, se encuentran siempre vinculadas. Incluso, dicho esencialismo lingüístico genera nuevos contextos en los que surgen variedades lingüísticas académicas, puristas e incluso normativas, claramente contrastantes con el uso cotidiano de las lenguas de los hablantes.

En el caso de la lengua namui wam, ya se cuenta con la identificación de la estructura lingüística. Tal como menciona López (2015, p. 32) “los sistemas ortográficos de las lenguas indígenas fueron establecidos por lingüistas no indígenas o misioneros, agentes gubernamentales con competencias variables respecto a las técnicas lingüísticas”. Con estos sistemas documentaron la lengua las distintas instituciones e investigadores como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la Universidad del Cauca, la Universidad del Valle, el Cabildo de Guambía y Comuneros. Posteriormente, con la formación académica de la misma comunidad, se publicaron diferentes materiales con distintos alfabetos y, en el año 2009, se realizó la unificación del alfabeto con base en la propuesta fonológica, unificación adoptada desde las autoridades propias en el año 2009 cuando se determina que debe tener el reconocimiento y apoyo de la investigación lingüística, creando una comisión para desarrollar el mandato, la representación del namui wam desde el lenguaje natural, la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua propia en las escuelas y crear metodologías de enseñanza para los diferentes cabildos misak (Autoridades Nu Nak Chak, 2011).

Para finalizar, no hay que olvidar que, como fruto del desplazamiento lingüístico y cultural, podemos encontrar múltiples prejuicios sociales que siguen predominando por medio de dichos, chistes, apodos, mensajes con doble sentido, imágenes, caricaturas, canciones y comparaciones, entre otros; prejuicios que ameritan una atención especial y el diseño de acciones de sensibilización, no hacia el indígena, el afectado, sino hacia afuera, hacia quien promueve estas acciones, pues al respecto no existe ninguna reglamentación. Es decir, que la sociedad mayoritaria tiene la obligación de contribuir a la tarea de la revitalización reeducando las actitudes y acciones discriminatorias para establecer caminos hacia el equilibrio lingüístico y cultural.

Referencias

- Agredo López, O.; Marulanda Román, L. S. (1998). *Vida y pensamiento guambiano*. Cabildo Indígena de Guambía. <https://www.misak-colombia.org/2020/10/26/shi-perep-amtroile/>
- Almendra Velasco, A. (2005). *Uso del Namui Wam y la escritura del castellano. Un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo guambiano (departamento del Cauca, Colombia)*. Plurales editores.
- Aranda, M.; Tunubalá, J. M.; Salazar, R. E.; Aranda, L. D.; Rodríguez, A.; Aristizábal, M.; Díaz, A. (2012). *Parəsetə, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del Pueblo Misak*. Universidad del Cauca.
- Autoridades Nu Nak Chak. (2011). Resolución de las autoridades Nu Nak Chak por medio de la cual se crea la comisión para la unificación del Namuy wam. En L. Triviño Garzón y B. Muelas Hurtado, *Kusrenəpelai wamtsi. Gramática pedagógica de la lengua namtrik para maestros Misak*. Universidad del Cauca.
- Autoridades Nu Naachak. (2009). *Unificación del namui wam*. Cabildo Guambiano de La Bonanza, Morales. Autoridades Nu Naachak.
- Cabildo de la parcialidad de Guambía. (junio de 1980). Manifiesto Guambiano. *Ibe Namuiguen y ñimmereay gucha*. <https://www.misak-colombia.org/wp-content/uploads/2020/11/Manifiesto-guambiano.pdf>
- Cabildo Indígena de Guambía. (2002). *Namui kəllimisak merai wam, La voz de nuestros Mayores*.

- Cabildo Indígena de Guambía. (2009). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento misak. Mananasrønkutri, Mananasrønkatik Misak Misak*. Dígitos y Diseños. <https://www.misak-colombia.org/2020/10/26/shi-perep-amtroile/>
- Cabildo Indígena de Guambía. (2010). *Proyecto Educativo Misak*. Editorial Imprime.
- Castillo, E.; Meza, E.; Garcés, S.; Camacho, W. (2016). Micromundo de aprendizaje como apoyo en las prácticas educativas de la lengua nam trik de Totoró, Cauca (Colombia) “namoi po jaumai amkun”. *Revista Iberoamericana de Informática educativa*, (24), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772740&info=resumen>
- Calvet, L. (2006). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia* (1.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Colmenares, E. A. M.; Piñero, M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=76111892006>
- Condemarín, M. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna. En L. E. López; I. Jung, *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (182-209). Morata.
- Cordero Arroyo, G. (2004). Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico. *Revista de Educación y Desarrollo*, (1), 49-54. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antioresdetalle.php?n=1
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Cambridge University Press.
- Decreto 804 de 1995. [Presidencia de la República]. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995.
- Fishman, J. A. (2011). El maorí: La lengua originaria de Nueva Zelanda. En J. A. Flores Farfán (coord.), *Antología de textos para la revitalización lingüística*, (pp. 147-171). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Flores Farfán, J. A. (2011a). Desarrollando buenas prácticas en revitalización lingüística. En J. A. Flores Farfán (coord.), *Antología de textos para la revitalización lingüística*, (pp. 213-234). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

- Flores Farfán, J. A. (2011b). El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29(53), 117-138. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2011.53.500>
- Flores Farfán, J.; Córdova Hernández, L.; Cru, J. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. Ediciones Scriptus.
- Goetz, J.; LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Granata, M. L.; Chada, M.; Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 40-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103>
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. En L. E. López, *Pueblos Indígenas y Educación* n.º 64, (pp. 205-339). Abya-Yala
- Medina Rivilla, A. (2009). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina Rivilla, F. Salvador Mata (coord.), *Didáctica General*, 3-38, Pearson Educación. <http://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005, octubre-diciembre). Avances en bilingüismo indígena. *Altablero*, (37). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97679.html>
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>
- Reinos Galindo, A. (2003). Implementación de la metodología activa en las escuelas del Medio Guaviare, corregimiento de Barrancominas, departamento del Guainía. En M. Trillos Amaya (ed.), *Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales*, (pp. 415-431). Universidad del Atlántico, Instituto Caro y Cuervo.
- Triviño Garzón, L. (2004). Algunas particularidades de los verbos de posición en la lengua guambiana (quizgó). *Amerindia*, (29-30), 195-206.

Capítulo 6. Diccionario escolar korebajꞮ: una estrategia para mejorar las relaciones entre los estudiantes mestizos e indígenas coreguajes de la IERI Mama Bwé Reojaché de Milán, Caqueta*

Yohinner González Ruiz

Este capítulo es producto de un proyecto de investigación, apoyado por el programa Ondas de Minciencias, cuyo objetivo fue mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes mestizos e indígenas de la Institución Educativa Rural Indígena (IERI) Mama Bwé Reojaché del municipio de Milán, Caquetá. El problema de investigación se basa en la dificultad de comunicación entre estudiantes “coreguaje” y “mestizos” cuyo uso de la lengua afecta a las relaciones sociales en actividades académicas, deportivas, sociales y personales. Como solución, el grupo de investigación “Los mesti-baju” del grado noveno propuso el diseño de un diccionario escolar llamado *Mi korebajunario* como herramienta pedagógica para contribuir a la creación de estrategias para fortalecer los lazos de amistad entre los estudiantes de la institución educativa.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.06>

Introducción

En el mundo existe una gran variedad de culturas. A lo largo del tiempo, algunas de ellas han existido y sobrevivido con gran esfuerzo por conservar su identidad cultural, debido a que el hombre se ha civilizado y evolucionado con la ciencia y la tecnología de una forma espontánea. En efecto, muchas de estas etnias han sido obligadas a adaptarse a nuevos cambios en sus costumbres; en ese contexto, la pérdida de su cultura y de la lengua nativa es algo inevitable, pero con todos sus esfuerzos permanecen en sus territorios conservando los conocimientos y saberes de sus mayores. Es importante resaltar que, en algunas instituciones educativas del país, aún prevalece la inclusión de las comunidades indígenas dentro del sistema educativo, permitiendo fomentar el desarrollo de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes hacia una educación intercultural, como lo afirma Galino Carrillo (1992):

La educación intercultural hoy se presenta como un corolario obligado de la interdependencia real de los pueblos. La escasa eficiencia de la escuela para equilibrar las desigualdades genéticas y las oportunidades sociales del alumno es una cuestión de primera magnitud (p. 2).

Por esta razón, surge este proyecto de investigación como una iniciativa para contribuir al desarrollo de nuevas experiencias significativas en la institución, con la que se pretende buscar la igualdad y la tolerancia entre los estudiantes de las diferentes etnias.

Con respecto al contexto de la investigación, la IERI Mama Bwé Reojaché está situada a orillas del río Orteguzaza en el resguardo indígena de Agua Negra del municipio de Milán, Caquetá. Cuenta con 193 estudiantes desde los grados sexto a undécimo, de los cuales 154 son indígenas y 19 son mestizos, según información de la plataforma Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT); el cuerpo docente está conformado por 6 profesores mestizos y 7 indígenas del pueblo co-reguaje. Como se puede apreciar en los datos anteriores, se logra determinar que en la institución educativa existen diversas culturas que, al relacionarse, pueden generar conflictos de convivencia en los estudiantes por el desconocimiento de la lengua nativa de cada cultura. En efecto, la labor de los docentes

y directivos en busca de la empatía y la inclusión de los estudiantes dentro del aula de clases es fundamental para equilibrar la convivencia escolar, como lo expresa Jordán (1999):

Muchos profesores que han sido formados para atender a grupos de alumnos relativamente semejante suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un problema añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida atención a la diversidad cultural, que en los últimos años se les está demandando ya como un principio educativo esencial (p. 66).

Por otro lado, los estudiantes provienen de familias residentes de la zona rural, dedicadas a las actividades agrícolas y a la pesca, con muchas dificultades económicas y sociales debidas a los golpes y graves afectaciones del conflicto armado que ha permeado el territorio indígena. En consecuencia, esto ha generado un impacto desfavorable en la estabilidad productiva y la seguridad de la región, donde las familias indígenas hacen sus mayores esfuerzos para salir adelante con sus hijos, llevándolos al colegio a que se formen en sus proyectos de vida, en pro de una mejor existencia y un futuro para ellos. En esta trayectoria por el colegio, los estudiantes aprenden palabras y frases de la lengua nativa de sus otros compañeros, y ciertas características importantes de la identidad cultural de estos; la identidad cultural consiste en “características e identidades muy propias, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad; las relaciones sociales; la espiritualidad, ritos y ceremonias propias; los comportamientos colectivos” (Bastidas, 2013, citado en Machado, 2017, p. 23).

Estos estudiantes, al relacionarse con los de otra cultura, enriquecen su diversidad y reconocen su propia identidad al compararla con la de los demás. Por ende, es importante que en las instituciones educativas se promuevan encuentros entre las diversas culturas de los estudiantes y se establezcan factores importantes relacionados a la identidad cultural, ya que el desconocimiento ella en el aula de clases puede obstaculizar la comunicación y las relaciones interpersonales entre los estudiantes de una institución.

Siguiendo esta misma línea, el grupo de investigación Los mesti-baju (conformado por 23 estudiantes del grado noveno, 5 mestizos y 18 indígenas coreguaje)

logró identificar que existe una indiferencia cultural entre algunos estudiantes mestizos e indígenas en los entornos social y escolar, problemática que está relacionada con la lengua y el desconocimiento de la cultura entre ellos. Debido a esto, el grupo de investigación asumió como proyecto social indagar e identificar factores que han obstaculizado las relaciones interpersonales escolares. Entre estos se reconoció, desde una primera postura, que el estudiante indígena es muy callado y cuando habla lo hace con gran esfuerzo para poder dar a entender lo que quiere decir. Por ejemplo, para poder pronunciar palabras diferentes a su lenguaje, muchas veces sus pensamientos son separados; es decir, que cuando un indígena conversa debe pensar si lo hace netamente desde el lenguaje coreguaje o mestizo, debido a que el sentir y la forma de expresarse son diferentes; en otras palabras, él debe aprender nuevos términos que estén relacionados con su conocimiento enciclopédico y, a su vez, modificarlo al lenguaje de más uso para poder expresar lo que siente y piensa de sí mismo y del mundo.

En relación con lo anterior, es evidente que existe una problemática en la comunicación de los estudiantes de la institución educativa que, de no atenderse a tiempo, podría generar otras dificultades relacionadas con la discriminación y hasta la exclusión de algunos educandos en actividades académicas, deportivas y sociales. Además, esto podría afectar, de manera implícita, las tradiciones culturales, costumbres y normas de convivencia en el aula de clases; la convivencia escolar se tornaría sumamente compleja, afectando el rendimiento académico.

El ser humano es social por naturaleza y la relación con otras personas es algo esencial en su vida. Desde ahí que la exploración de su entorno, con la ayuda de los demás, constituye la creación de su mundo o la explicación de los fenómenos y del comportamiento del hombre en la sociedad, ya que, desde que nace, convive primero con el núcleo familiar y posteriormente, conforme va creciendo, se relaciona con otros grupos en diferentes contextos y situaciones. El ámbito escolar es uno de los espacios más adecuados para aprender a convivir (Ramírez Fernández y Justicia Justicia, 2006). Sin embargo, para que ese proceso de aprendizaje y de formación en el estudiante sea posible, es necesaria la implicación de todas las personas de la comunidad educativa, como profesores, alumnos y familiares.

Rinn y Marke asumen la convivencia como un término que hace referencia a un “repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales

los niños incluyen las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal” (Rinn y Marke, 1979, citados en Loyola Cornejo, 2012, p. 8). De la misma forma, Vilar Rubiano y Carretero (2008) definen la convivencia escolar como “el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás” (p. 27). Por lo tanto, se puede señalar que la convivencia, como término general, hace referencia al comportamiento del ser humano que se consolida en los establecimientos educativos donde el niño, por medio de su participación en los procesos de convivencia escolar, aprende a relacionarse y a sentirse miembro de una sociedad. Cabe añadir que Ortega Ruiz (2007) declara que la convivencia no es la ausencia de violencia, sino la relación entre personas y grupos que permite alcanzar un clima de confianza, respeto y apoyo en la institución escolar.

En este sentido, el diccionario escolar *Mi korebajunario* es construido con los anteriores referentes teóricos y con los conocimientos culturales de los estudiantes indígenas y mestizos del grado noveno; todo esto, con el fin de usarlo como una herramienta pedagógica que contribuya al restablecimiento de la amistad y de las relaciones interpersonales entre los estudiantes mestizos e indígenas de la institución. Sin embargo, seleccionar la información que se quería publicar en el diccionario escolar no fue tarea fácil. El grupo de investigación consideró 16 apartados importantes que ayudarían a establecer una buena comunicación entre dos individuos de diferentes etnias.

El diccionario escolar, como una guía bilingüe, se convirtió en algo muy significativo para la comunidad educativa porque fue diseñado con palabras propias de los mismos estudiantes y de su entorno social. Gracias a un trabajo en equipo que se consolidó en medio de la pandemia de la covid-19, se publicaron de manera institucional, y regionalmente, 100 ejemplares con el propósito de brindarle a la comunidad estudiantil herramientas necesarias que conlleven mejorar las interacciones sociales. Así mismo, el aprendizaje de los estudiantes con relación a esta investigación permitió desarrollar competencias y habilidades en procesos de creatividad, trabajo en equipo y resolución de problemas.

Con base en lo descrito, el reto de esta investigación fue darle un uso significativo al diccionario y que no se quedara simplemente en un producto de lectura, sino en algo que permitiera el restablecimiento de la interacción social

entre los estudiantes de la institución educativa. Se planteó como punto de partida la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes mestizos e indígenas de la IERI Mama Bwé Reojaché mediante el diseño y la construcción pedagógica de un diccionario escolar korebaju? Con el fin de trazar una ruta de trabajo a esta investigación, se despliegan a continuación los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las dificultades en la interacción social que presentan los estudiantes mestizos e indígenas de la institución.
2. Diseñar un diccionario escolar como herramienta pedagógica que permita contribuir a la adopción de estrategias para el restablecimiento de la interacción social entre los estudiantes de la institución educativa.
3. Crear ambientes de aprendizaje y reflexión apoyados en la estrategia del diccionario escolar Mi korebajunario para fortalecer las relaciones interpersonales entre los estudiantes mestizos e indígenas.

En este orden de ideas, es importante resaltar que los estudiantes de la investigación fueron la base fundamental para el reconocimiento de la problemática y la recopilación de datos. En cada uno de los objetivos específicos, ellos fueron quienes observaron y analizaron su entorno social para identificar las dificultades presentadas en los procesos de comunicación que, generalmente, pasan desapercibidas. No obstante, el rol del docente dentro de la investigación fue muy importante para motivar, incentivar y generar la curiosidad en el espíritu investigativo de los estudiantes y ellos mismos fueron quienes descubrieron conocimientos importantes que conllevaron la consolidación, el diseño y la construcción del diccionario escolar.

Metodología

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes de grado noveno (conformado por 23 estudiantes, de los cuales fueron 5 mestizos y 18 indígenas coreguajes). Por otra parte, el estudio de los datos recolectados estuvo orientado bajo el enfoque mixto, en el cual se presentan aspectos cualitativos y cuantitativos. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) definen este enfoque como

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias en producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

Sin embargo, se dio mayor prevalencia al enfoque cualitativo dado que la esencia de esta investigación está en el uso del método inductivo para interpretar y describir situaciones que no son fácilmente medibles ni comparables por medio de parámetros numéricos. Como lo plantean Hernández-Sampieri y Mendoza (2010), “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (p. 51). Desde esta perspectiva, al ser una problemática de tipo social y relacionada con el uso de las lenguas nativas de los estudiantes coreguajes y mestizos, los resultados que arroje la investigación serán abordados y analizados desde el marco del enfoque cualitativo.

En este mismo sentido, el componente cualitativo permitirá comprender los pensamientos, actitudes y comportamientos de los estudiantes en relación con sus experiencias vividas en la comunicación, por lo que Hernández-Sampieri y Mendoza (2010) establecen que “un estudio cualitativo busca comprender sus fenómenos de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa; cuáles son sus actitudes)” (p. 12). En otras palabras, este enfoque se caracteriza por recolectar y analizar datos sin medición numérica de forma continua y permanente, con los que, por medio de la observación, se estudian y se describen las experiencias que se viven dentro y fuera del aula de clases.

Con respeto a lo cuantitativo, su aporte central dentro de la investigación se enmarcó en el tipo de estudio descriptivo haciendo uso del método deductivo, en el que los resultados obtenidos en las encuestas y opiniones de los estudiantes en mesas redondas se llevaron a un proceso de sistematización estadístico con el fin de organizar los datos y representarlos en tablas y gráficas que permitieran observar y analizar la tendencia del comportamiento de la problemática planteada en esta investigación. Al relacionar este aspecto cuantitativo con la investigación, se lograron mayor precisión y coherencia en los procesos

de observación y recolección de datos, con la descripción de los resultados encontrados.

Con relación a las fases de la investigación, esta cuenta con una secuencia lógica que permite articular los objetivos específicos para determinar una ruta que implique conseguir unos resultados esperados. En síntesis, la investigación se consolidó en tres fases y cada una se relacionó con un objetivo específico y las diferentes actividades propuestas que llevaron a alcanzar cada objetivo. Se describe, a continuación, cada una de las fases de la investigación.

La primera fase se dividió en dos momentos; el primero consistió en una revisión documental, audiovisual y bibliográfica de textos y archivos relacionados con los diferentes conceptos como convivencia escolar, diversidad cultural, lengua nativa y conflictos interpersonales, que permitirá fundamentar teóricamente a los investigadores del equipo de trabajo y entender el fenómeno de la problemática planteada. El segundo momento se basó en la recolección de información experimentada por los mismos investigadores. Ellos, por medio de mesas redondas, encuestas y debates, manifestaron una serie de situaciones problema relacionadas con la comunicación y los lazos de amistad entre sus compañeros. Así mismo, reconocieron que la dificultad en la comunicación entre compañeros perjudicaba, implícitamente, las interacciones sociales en los espacios académicos, deportivos y colaborativos.

Para esta fase fue importante identificar los instrumentos y técnicas de recolección de datos. La observación, como técnica, les permitió a los investigadores involucrarse en las experiencias de sus demás compañeros y en el ambiente donde se desarrolló la investigación. Hernández-Sampieri y Mendoza (2010) plantean que para la observación se debe tener en cuenta:

- Registrar notas de campo creíbles, desde el ingreso al ambiente (impresiones iniciales) hasta la salida; escritas o grabadas en algún medio electrónico.
- Registrar citas textuales de los participantes.
- Definir y asumir el papel de observador.
- Transitar en la observación: enfocar paulatinamente de lo general a lo particular.

- Validar si los medios planeados para recolectar los datos son las mejores opciones para obtener información (p. 376).

Por otro lado, se usó el diario de campo para llevar a cabo el registro de lo observado y describir, inicialmente, las diferentes situaciones relacionadas con los conflictos interculturales en las actividades culturales, académicas y de recreación. De igual manera, el diario de campo fue utilizado durante esta fase para socializar el diccionario, observar y registrar lo que ocurría con las interacciones de los estudiantes. Otra técnica de recolección de datos en esta primera fase fue la encuesta con la que se logró obtener información que no se adquiere solamente con la observación, sino a partir del pensar y del sentir de los estudiantes. Al hacer uso de la herramienta del cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, cada estudiante aportó, desde su punto de vista, experiencias relacionadas con las dificultades de interacción social y de amistad con los demás compañeros del colegio.

En la segunda fase se propuso el diseño del diccionario escolar *Mi korebajunario* como herramienta pedagógica para contribuir a la creación de estrategias orientadas al restablecimiento de la interacción social entre los estudiantes de la institución educativa. En este sentido, la elaboración del diccionario consistió en identificar y clasificar los asuntos más destacados o comunes entre los estudiantes; es decir, la inclusión de nuevos términos, como las frases que más se pronuncian todos los días (por ejemplo, las frases de cortesía), los lugares y los objetos que se relacionan directamente con ellos. Este fue un trabajo coordinado en equipo en el aula porque los estudiantes indígenas poseían la información y los estudiantes mestizos proponían una cantidad de palabras en español para ser traducidas a la lengua coreguaje. Con respecto al estilo y la forma del diccionario, se utilizaron medios tecnológicos como el computador y la web para encontrar modelos que permitieran consolidar un diseño único, didáctico y entretenido para el lector.

La tercera y última fase consistió en crear ambientes de aprendizaje y de reflexión apoyados en la estrategia del diccionario escolar. Este permitió, al utilizarlo en diferentes espacios, una articulación entre asignaturas como Lengua Castellana, Ética y Valores, Artística y Sociales con el fin de establecer,

precisamente, actividades pedagógicas y de reflexión. Por ejemplo, en Lengua Castellana se hizo lectura del diccionario con el propósito de compartir y socializar su contenido; aquí los estudiantes encontraron algunos errores de digitación y otros de forma y de estilo. Para el caso de Ética y Valores se hicieron exposiciones referentes a la diversidad cultural de la institución y al respeto por las etnias. En Artística, el diseño de la portada desarrolló en los estudiantes habilidades de creatividad y autonomía para dibujar y representar su imaginación. En la asignatura de Sociales se emplearon la caracterización de las culturas de la región, la economía, las creencias y las costumbres más sobresalientes.

Es de resaltar que esta tercera fase fue la más importante porque aquí se recolectó mucha información mediante el uso del material pedagógico diseñado y elaborado por los mismos estudiantes investigadores (el diccionario escolar). Por tal motivo, se descubrieron necesidades y repercusiones que no se esperaban en la investigación, lo cual fue de gran importancia para llegar a los resultados esperados. Los ejemplares del diccionario escolar, que se encontraban en la biblioteca de la institución, tuvieron gran acogida durante el tiempo libre pues se logró establecer que cierta cantidad de estudiantes los solicitaban para leerlos en los kioscos con sus compañeros, generando un clima agradable de participación e interacción social.

Resultados

Con respecto a la triangulación de resultados se pudo notar, en primera instancia, que los estudiantes reconocieron una problemática relacionada con el conflicto de convivencia intercultural que los afectaba directamente debido a la poca comunicación por el desconocimiento de la lengua coreguaje. Así mismo, el desconocimiento de los estudiantes mestizos sobre la cultura coreguaje tuvo implicaciones en la problemática planteada porque se reconocieron la forma de ser y de actuar del indígena, su forma de hablar, de vestir, sus costumbres y creencias, entre otros aspectos, que los excluían de cualquier actividad social y educativa. En segunda instancia, se reconoció la importancia que tiene la convivencia dentro de una comunidad educativa, en la cual es esencial fomentar el respeto, la tolerancia y la convivencia en armonía, compartiendo

experiencias, habilidades y saberes que ayudan en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, todo proceso de reconocimiento hacia la identidad cultural de una comunidad se debe entrelazar con proyectos académicos de carácter social e intercultural, que involucren a todos, sin ninguna excepción. Por esta razón, es de gran importancia generar espacios de interacción intercultural y de acciones pedagógicas que conlleven un restablecimiento de la interacción social de los estudiantes; además, desde la articulación de las diferentes asignaturas como Ética y Valores, Sociales y Lenguaje se debe concientizar a los estudiantes de participar en actividades culturales en pro de buscar alternativas que permitan darles solución a las situaciones problema evidenciadas lo que, a su vez, genera un clima de confianza, respeto por las etnias y un apoyo en la institución educativa.

No obstante, cuando existen conflictos en los centros educativos entre estudiantes de diferentes culturas, e incluso de la misma, la forma más adecuada para resolver estos conflictos es la mediación. Según Giménez Romero (2004), la mediación intercultural se define como

Una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados (p. 62).

Es por esto por lo que una herramienta importante para el docente, dentro de esta mediación a la problemática que se busca solucionar, es el uso pedagógico del diccionario escolar en sus clases pues, aunque no es una guía que describe cómo resolver un problema entre culturas, aporta con sus palabras en español traducidas al coreguaje todo lo relacionado con el fortalecimiento de la interacción comunicativa entre los estudiantes y comunidad educativa.

Del mismo modo, Pérez y Gómez, (1992, citados en Hernández y Pérez, 2013) aluden que en los centros educativos como un espacio más de interacción entre personas, se pueden generar estructuras de relaciones sociales en las cuales existen hábitos, normas, valores y también conflictos y confrontaciones entre las

personas por sus diversas formas de pensar). Por lo tanto, Suares (1996) define el término conflicto como “un proceso de interacción entre dos o más personas, donde cada una de las partes interviene con sus acciones, pensamientos e ideas” (p. 8). De igual manera, Binaburo Iturbide y Muñoz Maya (2007) precisan que los conflictos son algo natural y que estos solamente dependen de cómo actúen las personas implicadas y respondan a la hora de resolverlos. Por lo tanto, es importante diferenciar el tipo de conflicto presentado en nuestra IERI Mama Bwé, siendo uno con características relativas a la diversidad multicultural, a la comunicación entre estudiantes y al desconocimiento cultural, que se traducen en situaciones con poca participación social e interacción.

Así mismo, es importante diferenciar entre violencia y conflicto; estos dos términos pueden confundirse e incluso considerarse sinónimos en algunos casos. Un conflicto no tiene por qué ser violento ya que puede solucionarse de dos maneras: la forma negativa, que es cuando se pasa por la agresividad y la violencia; y la positiva, que es cuando se soluciona de manera pacífica mediante el diálogo y la negociación, es decir, una mediación que ayude a resolver de forma constructiva la problemática (Cascón Soriano, 2006). En este sentido, se deben tener en cuenta los efectos de la problemática y la concepción que tienen los estudiantes acerca de ella, y si la forma de solucionarse es positiva o negativa, ya que la percepción puede variar para algunos individuos.

Figura 6.1. Fragmento de la guía n.º 01 resuelta por los estudiantes

II. ¿Qué voy a aprender con mi proyecto de investigación?

Lee el siguiente escrito y responde las preguntas.

¿Qué es la Convivencia?
Es la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca.

¿Qué es la Convivencia Escolar?
Es aquella que se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa de una escuela o liceo, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las/los estudiantes y incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la Comunidad Educativa.

¿Por qué crees tú qué es necesario trabajar la convivencia en tu institución?
La convivencia de la institución es aprender las cosas buenas de a lo que no sabemos. Además es poner buena práctica del trabajo.

¿Qué estrategias se implementan en tu institución para solucionar los problemas de convivencia?
La convivencia hay que tener la responsabilidad, también hay que saber solucionar de lo que presenta de convivencia.

¿Crees que tu comportamiento aporta a una buena convivencia?
Si No Por qué?
Bueno por que me ha aprendida muchas cosas de la institución de lo que no sabia. Además quiero seguir aprendiendo de la institución.

Docente líder: Yohinner González Ruiz
WhatsApp: 312 5273255

Asesor de la línea: Karen Stephanie Ríos Jiménez
WhatsApp: 319 2518038

Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, y siguiendo la ruta metodológica de la investigación, uno de los ambientes de aprendizaje consistió, precisamente, en instruir a los

estudiantes con los diferentes términos relacionados con la problemática, y trajo a colación algunas evidencias del proceso de aprendizaje, en el que afirmaron tener interés en conocer la importancia de otra cultura para interactuar con sus compañeros para tener una buena comunicación y convivencia saludable.

Figura 6.2. Fragmento de la guía n.º 02 resuelta por los estudiantes

Por favor responde las siguientes preguntas, nos ayudarán a cumplir con nuestro objetivo de Identificar las características de convivencia escolar en la Institución. Marca con una X la respuesta que mejor te parezca y recuerda que esta información es confidencial. Cuando termines envíale esta información a tu profesor.

1. ¿Existe un ambiente sano y de sana convivencia en tu salón de clases? Si No
2. En el último año, cuando tuviste conflictos con algún compañero o compañera, ¿buscaste a alguien que te ayudara a resolverlo?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces No tuve conflictos
3. ¿Cuándo tienes un problema personal? ¿A quién recurres?
2. a coordinación o a la dirección
4. En el último año, cuando tuviste un conflicto con alguien, ¿trataste de pensar en qué estaría pensando la otra persona?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces No tuve conflictos
5. En el último año ¿Intervinieron los otros compañeros o compañeras en la resolución de tus conflictos?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces No tuve conflictos
6. En el último año ¿Cuántas veces te sentiste insultado, ridiculizado, te dijeron apodos y se metía verbalmente contigo, en el colegio?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
7. En el último año ¿Cuántas veces insultaste a otro, lo ridiculizaste, les dijiste apodos o te metiste verbalmente con otro, en el colegio?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
8. En el último año ¿te agredieron físicamente en la Institución Educativa? Si No
9. En el último año ¿Agrediste físicamente a alguien en la Institución Educativa? Si No
10. En el último año ¿Te sentiste perseguido, hostigado o intimidado por otros de forma prolongada?
 Nunca Alguna vez A veces Muchas veces
11. ¿Hay estudiantes que son discriminados por otros por su manera de pensar o actuar? Si No
12. ¿Cuándo hay conflictos en la institución, normalmente cómo se resuelven? llama el atención en el aula

Docente líder: Yohinner González Ruiz
 WhatsApp: 312 5273255

Asesor de la línea: Karen Stephanie Ríos Jiménez
 WhatsApp: 319 2518038

Fuente: elaboración propia.

Desde este punto de vista, el estudiante reconoció que una buena convivencia permite aprender cosas buenas y genera oportunidades de interactuar con los demás a partir de las relaciones mutuas que contribuyen a adquirir nuevos saberes, vivencias, costumbres y el léxico de la otra persona. Así mismo, de manera grupal, los estudiantes reconocieron que aprender a convivir en sociedad hace parte del desarrollo integral de todos, donde compartir y respetar las ideas de otros compañeros permite formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de resolver los conflictos sin necesidad de utilizar la violencia.

En cuanto a la revisión bibliográfica sobre la convivencia escolar como concepto de primera línea se tuvo en cuenta una exploración de los documentos académicos de la institución, en la que se pretendió hallar datos tanto sobre la inclusión de lenguas nativas en el aula de clase como acerca de la incidencia de estas en cada uno de los programas educativos. Otro documento que se tuvo en cuenta fue el *Manual de Convivencia Escolar* (2019) que se encontró en

la biblioteca escolar; se reiteró a los estudiantes su función como herramienta de mediación ante la solución de un conflicto. En efecto, este manual describe en sus primeras líneas su función para “Intervenir y mediar en la solución de conflictos que se generen a nivel escolar entre los distintos miembros de la comunidad educativa” (p. 5).

Con respecto a los conflictos interpersonales, se puede observar, en la figura 2, que los estudiantes manifestaron que existía un ambiente de sana convivencia en su salón de clases. También expresaron que, en algún momento, se les ha insultado y ridiculizado frente a sus demás compañeros por parte de un miembro de otra etnia. Es decir, que la problemática se centra en el acoso con términos de egoísmo o enemistad entre los estudiantes, debido a la falta de respeto por la diferencia de cultura.

Figura 6.3. Fragmento de la misma guía n.º 02 resuelta por los estudiantes

<p>CONFLICTOS INTERCULTURALES</p> <p>1. ¿Piensas que es importante conocer la cultura, las costumbres y formas de ser de tus compañeros de clase que pertenecen a otras culturas?</p> <p>Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué? <u>siempre necesito saber sobre como viven así para el interacción y llevar una buena convivencia.</u></p>
<p>CONFLICTOS INTERCULTURALES</p> <p>1. ¿Piensas que es importante conocer la cultura, las costumbres y formas de ser de tus compañeros de clase que pertenecen a otras culturas?</p> <p>Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué? <u>tenemos que conocer las culturas de ellos para tener amigos con ellos</u></p>

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo esa misma línea con la figura 6.3, se comprueba también el interés de los estudiantes de participar y de contar sus experiencias vividas con sus demás compañeros, ya que al principio fue un poco difícil, con actitudes tímidas y de pocas palabras. Esto deja de manifiesto que el ejercicio de formar a los estudiantes conceptualmente, de concientizarlos y de motivarlos a contribuir a la solución de la problemática social que se presentaba, fue muy importante y necesario para que ellos asumieran la investigación de manera responsable y se lograra obtener resultados positivos, con respuestas honestas y coherentes a lo requerido. Por consiguiente, la construcción de este diccionario escolar es el resultado de una compilación de información valiosa aportada por los estudiantes de la institución, y su contenido está ampliamente elaborado con diferentes temas de interés para estos, en las distintas culturas.

Con relación a la estructura del diccionario escolar *Mi korebajunario*, se diseñó y se editó con unas instrucciones al lector en las que le indica cómo leer algunas palabras en coreguaje y cómo interpretar algunos símbolos. Contiene un índice en el que se organiza su contenido con 16 títulos o secciones de interés, oportunas al momento de interactuar con una persona indígena (es de resaltar que el diccionario solamente está traducido del español a la lengua coreguaje). En sus últimas páginas se registra información sobre el proyecto y algunas evidencias del proceso de investigación.

Figura 6.4. Portada diccionario Mi korebajunario, diseñada por los estudiantes investigadores



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describe el contenido del diccionario escolar propuesto por los estudiantes mestizos y coreguajes participantes:

1. Alfabeto traducido al coreguaje. Este apartado muestra todas las letras del abecedario, desde la A hasta la Z, traducidas al coreguaje.
2. Palabras y frases de todos los días. Este es un compilado realizado por los mismos estudiantes en el que identifican palabras y frases que se dicen todos los días en el salón de clases, recreos y actividades de extraclase.

3. Preguntas más comunes. Fueron seleccionadas como en el punto inmediatamente anterior.
4. Frases de enfermedades y dolencias. Este es uno de los apartados más interesantes del diccionario porque, muchas veces, los estudiantes sienten dolencias que no pueden comunicar claramente a sus compañeros coreguajes, como dolor de cabeza y mareos, entre otras. Por tanto, se compilaron las enfermedades y dolencias más comunes que han sido experimentadas por los estudiantes.
5. Medios de transporte. En este apartado se seleccionaron los medios de transporte más comunes de la región y los más importantes del departamento, como canoas, yates y motocicletas.
6. Partes del cuerpo. En esta sección, se definen las partes del cuerpo de una mujer y de un hombre con su respectiva traducción al coreguaje.
7. Roles de la IERI Mama Bwé. Este apartado es uno de los más importantes en cuanto al interés de los estudiantes porque logra describir detalladamente el rol que desempeña cada miembro de la comunidad educativa.
8. Objetos y útiles escolares. Estos hacen referencia a los objetos dentro del aula de clase y a todos los útiles escolares que los estudiantes llevan en sus mochilas, como cuadernos, lapiceros y borradores.
9. Juegos deportivos. Estos se clasifican en dos partes: los que hacen referencia a los juegos propios de la comunidad indígena y los que se destacan más, como el fútbol y el baloncesto, traducidos al coreguaje.
10. Palabras de afecto. Que son mencionadas cada día por los mismos estudiantes; esta fue la oportunidad de ser ellos mismos, de expresar sentimiento en su lengua nativa, es decir, términos como novia, amor y te amo, entre otros.
11. Música, bailes y conceptos. Este apartado consiste en la traducción en coreguaje de diferentes géneros musicales, bailes y conceptos de la música. Este componente es una guía muy interesante para las clases de Artística y Música.

12. Lugares del colegio Mama Bwé. Estos son de gran importancia para los estudiantes porque es su entorno físico, donde permanecen gran parte de su diario vivir; por lo tanto, el centro escolar es el lugar donde establecen mayor interacción con sus otros compañeros.
13. Cultivos de la chagra. La chagra se refiere a los terrenos dedicados a los cultivos de los coreguajes, donde siembran el plátano, la yuca, el maíz, etc. En este apartado se incluyen todos los cultivos y una gran variedad de plantas traducidas al coreguaje. Cabe señalar que para el mestizo la huerta es un terreno de siembra de hortalizas más pequeño que la chagra; por lo tanto, estos dos conceptos pueden confundirse.
14. Vestimenta y prendas de vestir. Estos elementos están divididos en dos partes: una en la que se traducen los diferentes vestuarios de los estudiantes indígenas y otra en la que se incluyen prendas de vestir de los estudiantes mestizos, como zapatos, camisas y gorra, entre otras.
15. Frases más comunes dentro del salón de clases. Hacen referencia a oraciones completas traducidas al coreguaje. Muchas veces, el estudiante se confunde al conectar palabras con verbos, lo que hace que se demore más para interactuar. Entonces, en esta sección, se encuentran las frases más expresadas en el salón de clases.
16. Expresiones útiles para conversar. Esta es una clasificación netamente propuesta por los estudiantes, quienes identificaron y plantearon una variedad de expresiones útiles para iniciar una conversación, desde un saludo, una pregunta o una frase casual entre dos personas.

Una vez impreso el diccionario escolar, se procedió a darle uso creando diversos ambientes de aprendizaje y de reflexión en las asignaturas de Ética y Valores, Lengua Castellana y Sociales. Para ello, este proceso de aprendizaje se dividió en dos momentos. El primero consistió en darles participación a las familias; aprovechando la situación de la pandemia de la covid-19, se diseñaron dos talleres con temáticas relacionadas con la reflexión y la sensibilidad del respeto por las culturas, y sobre la importancia de las relaciones sociales en la vida cotidiana. En otras palabras, se pretendió que en la casa se generara la confianza entre la familia y se compartieran experiencias vividas, y que los padres de familia contaran a sus hijos situaciones en las que se han sentido felices y

orgullosos de pertenecer a su etnia. Este taller en casa propició en los estudiantes el fortalecimiento de la autoestima y el orgullo de su cultura.

Figura 6.5. De la participación de los padres de familia con sus hijos



Fuente: elaboración propia.

En el segundo momento, se adoptó el uso del diccionario escolar *Mi korebajunario* en las diferentes asignaturas. Es decir, se logró una articulación con Lengua Castellana para hacer la lectura del diccionario y reconocer su contenido; aquí los estudiantes, en mesa redonda, encontraron algunos errores de digitación y palabras mal traducidas. Este fue un ejercicio muy significativo para ellos porque reconocieron sus errores y se relacionaron socialmente, como un equipo, para compartir el resultado de su trabajo. Así mismo, con las Ética y Valores se realizaron exposiciones sobre la diversidad cultural y los estudiantes socializaron sus diferentes puntos de vista.

Algo importante que se identificó en la investigación fue la participación de los estudiantes en sus espacios libres, en horas de recreos y en extraclase; ellos solicitaban los diccionarios en la biblioteca para leerlos y compartir con sus compañeros frases y palabras que les generaban curiosidad. Dicho de otra forma, los estudiantes mestizos se acercaban a los estudiantes coreguajes para preguntarles cómo se leía o se pronunciaba algún saludo o una palabra; en este proceso, ellos se reían con respeto y empatizaban de una manera amigable, evidenciando interacción y lazos de amistad entre compañeros.

Por otro lado, se identificó la necesidad de acoger la lengua coreguaje como una asignatura más y como objeto de estudio en la institución educativa, pues

se detectó que los estudiantes indígenas requerían de la profundización de la escritura de su lengua y los estudiantes mestizos requerían, por lo menos, reconocer algunas palabras y frases de saludo básico de sus compañeros. Por consiguiente, se hizo la consulta a la coordinadora académica de la institución educativa sobre la creación de esta asignatura de lengua nativa y como respuesta se obtuvo que esta es dictada en la primaria, desde el grado tercero al quinto y es llamada Lengua Materna en las comunidades indígenas. Así mismo, la coordinadora agregó que una vez los estudiantes terminan su primaria ingresan al colegio con muchas dificultades de comunicación para dirigirse a sus compañeros en español.

Esto confirma que la manera como llegan los estudiantes indígenas nuevos al colegio les representa un gran reto porque deben aprender el español para dirigirse a sus compañeros mestizos y a sus compañeros indígenas de grados más altos. Es sustancial resaltar la importancia del diccionario Mi korebajunario, no como una solución definitiva de la problemática de la institución, sino como un recurso didáctico que ayudará a muchos estudiantes a reconocer palabras y frases en la lengua coreguaje y, a su vez, generar ideas innovadoras en los docentes para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje del respeto por las culturas.

Figura 6.6. Divulgación del proyecto de investigación



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los espacios de discusión del proyecto de investigación, se socializaron sus inicios con los padres de familia de manera presencial y, posteriormente, en medio de la pandemia de covid-19, se hizo uso de la

emisora Coreguaje Stéreo 90.7 FM para difundir los avances y resultados obtenidos. En estos encuentros, el grupo de investigación, en cabeza de 3 estudiantes, un cacique y el docente líder, compartió el contenido del diccionario, su uso pedagógico y las necesidades encontradas en la investigación con los oyentes de diferentes lugares y culturas (resguardos, veredas, municipios y ciudad). Por ello, la emisora se consideró como uno de los principales medios tecnológicos de divulgación para contribuir al fortalecimiento de los lazos de amistad y el respeto por las culturas indígenas.

Es significativo resaltar la importancia que tienen los medios tecnológicos en la construcción de nuevos y significativos proyectos educativos, ya que el encuentro radial fue un éxito porque propició una interacción comunicativa entre los estudiantes, el docente líder y el cacique de la comunidad. Además, esto demostró que con la unión por una causa se pueden lograr los objetivos planteados, ya que, en este caso, se involucraron padres de familia, estudiantes, directivos y la comunidad, que ayudaron de forma voluntaria al desarrollo de este novedoso proyecto. Gracias a la investigación exhaustiva se generaron nuevos aprendizajes significativos que dejaron en los estudiantes la enseñanza de apropiarse de las problemáticas que existen en su entorno y que son ignoradas porque sienten que no les competen porque son jóvenes y no se consideran suficientemente capaces de crear mundos posibles para el bienestar propio y colectivo.

Discusión

En la región milanense, en las nuevas generaciones, la lengua coreguaje se ha venido perdiendo debido a que, en la sociedad, y en especial en el sistema educativo, no se promueve este tipo de componente en los proyectos pedagógicos. Además, la convivencia escolar con estudiantes mestizos ha influido en los pensamientos, comportamientos, actitudes y otros factores en los estudiantes indígenas, generándoles limitaciones en el desarrollo de una identidad cultural fundamentada en sus principios, creencias y, sobre todo, en el uso de su lengua nativa para la comunicación ante la sociedad. Por lo anterior, la familia debe desempeñar un papel esencial en el entorno educativo, ya que es la base de los principios y los valores éticos del desarrollo de la personalidad de los niños y adolescentes.

En este sentido, una buena estructura familiar, consolidada bajo el respeto, la responsabilidad, tolerancia, sabiduría y, sobre todo, el buen ejemplo de los padres, es indispensable para una buena educación. De lo contrario, surge el riesgo de una mayor probabilidad de conductas negativas e indisciplinarias que dan como resultado alumnos problemáticos y violentos bajo la sobreprotección de sus padres. Para Jiménez (2011) “los efectos negativos de la sobreprotección en los niños limitan la independencia a la que tienen derecho, la iniciativa, la creatividad y la seguridad de sí mismos” (p. 5). Estas son consecuencias inevitables, ya que la formación de la autonomía del ser humano y la libertad que viven y comparten provienen de sus casas. Como lo afirma Fernández Díaz (2013) “muchas veces los padres echan la culpa a los profesores de los problemas que tienen sus hijos y exigen a los profesores mayor autoridad, cuando realmente los hijos son el reflejo de lo que ven y aprenden en casa” (p. 15).

Por otro lado, la identidad cultural debe partir desde la niñez, con una formación fundamentada en sus creencias, principios y cultura que lleven ese aprendizaje aprehendido desde la casa al entorno escolar para poder desenvolverse en contextos de diversidad cultural, sin perder su esencia. Con respecto a las relaciones interpersonales, estas se evidencian en las muestras de respeto mutuo y la buena comunicación tanto al hablar como al escuchar; pero cuando se pierden, sobre todo el respeto, es cuando se produce el conflicto. Por ejemplo, en el aula de clase, cuando un compañero le falta al respeto a otro que no es de su misma cultura es cuando se entra en conflicto, o cuando hay actitudes de rechazo hacia otro compañero, se genera esa dificultad de relaciones de enemistad, lo que perjudica el ambiente escolar para el aprendizaje.

Por este motivo, la integración del alumno en la sociedad depende sobre todo de tres grandes factores: la escuela, la familia y la sociedad. Para que un alumno de otra cultura se integre debe traer desde casa una identidad cultural bien fundamentada y así el complemento de su formación en la escuela lo lleva a ser alguien con apropiación en la sociedad. Sin embargo, el centro escolar es el lugar donde mayor interacción tienen los adolescentes y es donde esta puede ser positiva o negativa, dependiendo de la apropiación de identidad personal y cultural que cada persona asume bajo su responsabilidad.

En cuanto a los conflictos de convivencia Fernández Díaz (2013) menciona que “la escuela no es solo un lugar de aprendizaje para un futuro, sino que

es el lugar donde más tiempo pasan los niños y donde más relaciones interculturales existen” (p. 35). De acuerdo con el autor, la institución educativa es el lugar donde permanecen los estudiantes gran parte de su tiempo, un espacio donde se comparte y se convive diariamente con los compañeros, aprendiendo e interactuando. Sin embargo, por la cantidad de estudiantes de diferentes culturas, surgió una problemática y, en lugar de aprovechar esa diversidad y riqueza cultural en la institución educativa, se ha generado un conflicto de convivencia donde se requiere promover campañas en pro de concientizar a los estudiantes sobre las buenas prácticas de convivencia para llevar a cabo un aprendizaje sociocultural.

Conclusión

Se observó que los procesos de comunicación entre los estudiantes de diferentes culturas mejoraron gracias a las diversas actividades y al trabajo en equipo que generó el proyecto de investigación. Sin embargo, es importante presentar otras conclusiones de la investigación a partir de los resultados encontrados.

Se identificó que la institución educativa no tiene antecedentes de proyectos investigativos sobre la problemática de conflictos interculturales ni de campañas que promuevan la interculturalidad. En tal sentido, se logró sensibilizar a la comunidad educativa para que este tipo de conflictos sea tenido en cuenta en los proyectos pedagógicos y en las reflexiones de encuentros interculturales. Así mismo, dentro de las asignaturas como Lengua Castellana, Ética y Valores, Sociales e Inglés, se establecieron articulaciones con el proyecto para darles importancia a las buenas relaciones comunicativas como un vínculo a las interacciones sociales y la sana convivencia que permita el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje.

Con respecto al uso del diccionario como estrategia pedagógica para contribuir a mejorar los lazos de amistad, fue una experiencia muy significativa para los estudiantes. Esto se debe a que ellos mismos tuvieron la oportunidad de identificar el problema, diseñar y construir el diccionario desde sus conocimientos adquiridos. Una vez impreso, se logró generar la interacción social entre ellos. Se obtuvieron, además, buenos resultados y las evidencias necesarias para determinar que los lazos de amistad y la convivencia escolar mejoraron porque

funcionó la estrategia de involucrar a los estudiantes en las problemáticas relacionadas con los intereses de ellos y de los entornos sociales. Sin embargo, la sensibilización de los estudiantes debe ser permanente para que participen en equipo y desarrollen habilidades con confianza y principios, como individuos con personalidad pertenecientes a una comunidad.

Por tanto, las estrategias pedagógicas en las que se involucra al estudiante desde el diseño hasta la ejecución generan un gran aprendizaje significativo, ya que se le conduce a la apropiación y a la tendencia de acción para reflexionar y buscar soluciones a la problemática; además, esto ayuda mucho al docente dentro de su planeación pedagógica porque ellos proponen, plantean y sugieren metas de trabajo para la investigación con responsabilidad, trabajo en equipo y autonomía. Una evidencia de esta apropiación en los estudiantes se manifestó con el descubrimiento de la asignatura relacionada con el fortalecimiento de la lengua coreguaje, pues ellos hicieron los planteamientos e identificaron la necesidad que tienen los estudiantes nuevos de poder comunicarse con los de otra etnia.

Finalmente, las problemáticas relacionadas con las relaciones interculturales no son muy comunes en la región milanense debido a que en los adultos se resalta el respeto por las culturas y se aprovecha esa diversidad cultural, que existe en el entorno, para interactuar y socializar experiencias. No obstante, esta problemática se identificó y se logró mitigar en el seno de la formación de los futuros ciudadanos. Por ende, la sensibilización y las campañas pedagógicas para promover el respeto por las culturas, el buen uso de las lenguas nativas, la diversidad cultural y el mejoramiento de lazos de amistad, deben continuar en la institución para que se generen ambientes de paz, tranquilidad y motivación, con el fin de que los estudiantes permanezcan en el colegio la mayor parte del tiempo que se requiere para aprender y para convertirse en ciudadanos con principios fundamentados en la educación recibida por su institución educativa.

Referencias

Binaburo Iturbide, J. A.; Muñoz Maya, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Ediciones CEAC.

- Cascón Soriano, P. (2006). *Educación en y para el conflicto*. <https://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Fernández Díaz, H. (2013). *Conflictos e interculturalidad en la convivencia escolar*. [Tesis de maestría, Universidad de Almería]. <http://hdl.handle.net/10835/2299>
- Galino Carrillo, A. (1992). Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural. En X Congreso Nacional de Pedagogía, Diputación de Salamanca, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Vol. I*. (pp. 251-263). Diputación Provincial de Salamanca.
- Giménez Romero, C. (2004). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, (10), 59-110. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4376>
- Hernández-Sampieri, R.; Mendoza, C. P. (2010). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Jordán, J. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M. A. Essomba, (coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Graó.
- Loyola Cornejo, M. D. (2012). *Influencia de la carencia de habilidades sociales en el apareamiento de la ansiedad en niños y niñas de 10 a 14 años que acuden a la consulta externa de la DINAPEN-P*. [Trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1812>
- Machado Guerrero, B. G. (2017). *La identidad cultural del Inga Palla del cantón Tisaleo, provincia de Tungurahua y su valoración turístico – histórica*. [Trabajo de grado, Universidad Técnica De Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/25589/1/Byron%20Giovanni%20Machado%20Guerrero%201804337143.pdf>
- Ortega Ruiz, R. (2007). *La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Idea La Mancha*, (4), 50-54. <http://hdl.handle.net/11162/93542>
- Ramírez Fernández, S.; Justicia Justicia, F. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 265-290. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1190>

- Suares, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós.
- Vilar Rubiano, D. M.; Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge.

Capítulo 7. Posicionamiento del bullerengue como parte de la identidad cultural desde la pedagogía*

Antonio Bernardo Paternina Gómez

Juan de Jesús Alvarado Ortiz

Esta investigación sobre estado patrimonial del bullerengue, tradición étnica afrodescendiente del litoral del Caribe colombiano, pretende diseñar una estrategia pedagógica que busca que el estudiante se apropie del conocimiento y práctica de manifestaciones ancestrales como los “bailes cantaos”. Actualmente, las nuevas generaciones están desvinculadas de estas tradiciones por múltiples motivos inherentes a las influencias del mundo globalizante y tendencias modernas que determinan el gusto cultural en los jóvenes. El diseño metodológico se realizó a partir de los postulados de la investigación como estrategia pedagógica de tipo mixto, siguiendo el paradigma crítico que se llevó a cabo de manera colaborativa entre estudiantes y docentes. El resultado principal fue el diseño de una estrategia pedagógica que incluye la cartilla afrodescendiente para la enseñanza del bullerengue, la cual servirá como herramienta de trabajo docente de las básicas primaria y secundaria de instituciones afro de la región. Por lo anterior, se adoptaron acciones que hicieron posible iniciar un plan de preservación del patrimonio inmaterial, posicionarlo, vivenciarlo e incluirlo dentro del estatus como parte activa de la identidad cultural de la comunidad.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.07>

Introducción

Las manifestaciones culturales propias del patrimonio inmaterial de una comunidad étnica son consideradas la acumulación de conocimientos, saberes y técnicas que se transmiten de una generación a otra y se convierten en símbolos de pertenencia que permiten reconocer al individuo dentro de un grupo cultural identitario específico. Estos saberes oxigenan la memoria colectiva étnica cimentada en la identidad cultural. El legado cultural de las comunidades étnicas ha sobrevivido, de forma antagónica o conciliadora, a la dominación de sus esclavistas o, en la actualidad, a la modernidad. Así mismo, estas comunidades han experimentado las influencias globalizantes de los medios de comunicación, el Internet y la comercialización de la cultura. Lo anterior, observado en procesos de aculturación, deculturación y transculturización que se revelan en las características de las costumbres y manifestaciones culturales de la comunidad. Estos procesos permiten que la identidad cultural no sea estática, sino transformadora dado que se perfila como un fenómeno cambiante e innovador que las nuevas generaciones viven y sienten. Además, estas manejan las tecnologías modernas con un buen nivel de desempeño, lo que posibilita la apertura, al mundo digital –versátil y contemporáneo– de influencias vanguardistas al tiempo que detienen su mirada en las tradiciones ancestrales propias de la etnia a la que pertenecen.

El objetivo principal de la investigación es diseñar estrategias pedagógicas orientadas a la apropiación e identificación del bullerengue en la comunidad educativa Sabas Edmundo Balseiro Blanco, del corregimiento de Berrugas, como manifestación autóctona perteneciente al legado cultural del patrimonio inmaterial de la comunidad afrodescendiente de Berrugas, municipio de San Onofre, Sucre, Colombia (ubicado en el litoral del Caribe colombiano). Berrugas fue uno de los muchos palenques que se crearon después del desplazamiento por toda la costa caribeña hacia el sur a partir del primer sitio libre de esclavos: San Basilio del Palenque. Estos afrodescendientes cimarrones, y más tarde los esclavos libres, poblaron y formaron comunidades negras en todo el litoral del Caribe. Hoy cuenta con habitantes en un 90 % de ascendencia afro y un 10 % afroindígenas e inmigrantes de poblaciones del interior del país. En su mayoría, esta población trabaja explotando los recursos que le proporciona el mar, en

haciendas o fincas dedicadas a labores agropecuarias. Le gustan el jolgorio, las fiestas populares y la música tradicional afro. Asume con una gran devoción la celebración de las fiestas religiosas con eventos como procesiones afro, misas, corralejas, porros y bailes populares en honor a sus patronos y santos, en los cuales cree fervorosamente.

Teniendo en cuenta que la cultura es un componente crítico para el aprendizaje y una base para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del saber y saber hacer, el estudiante aprende conociendo y experimentando dentro de un contexto sociocultural, tal como lo afirma Díaz Barriga Arceo (2003). Lo anterior implica que, por medio del diseño de estrategias pedagógicas y una resignificación curricular, es posible potenciar en los niños y adolescentes el interés y el conocimiento por los “bailes cantaos” como el bullerengue y posicionar esta expresión como parte de la identidad cultural. El bullerengue es un canto que enaltece la vida y la muerte, la creación y desolación, las tristezas y alegrías. Forma parte de la cotidianidad de los habitantes de las comunidades afrodescendientes; sus cantares interiorizan las vivencias de los que habitan, siembran, cosechan las tierras y exploran los mares que navegan.

Desde un enfoque multicultural o intercultural en el presente estudio se exploró el concepto de tradición. Alavez Ruiz (2014) plantea que, según Boas (1947), lo más importante es deducir cómo la tradición se trasmite en relación directa con los contactos sociales entre los miembros de una comunidad; para Kroeber (1952) esta es una abstracción resultado de la herencia social, con lo que Kahn (1975) está de acuerdo, ya que dice que la cultura nace de la satisfacción de una serie de necesidades biológicas y constituye la herencia social que incluye artefactos, bienes, procedimientos, ideas, hábitos y valores heredados.

No podemos referirnos a las manifestaciones culturales que pertenecen a un grupo étnico sin pensar en la identidad cultural. El individuo no desconoce su presente porque lo vive y lo siente, pero tampoco debe desconocer su pasado. Molano (2007) afirma:

La identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural; la identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir su futuro (p. 74).

Alavez Ruiz (2014) concluye que “debemos resaltar que en el marco del discurso intercultural la referencia a la identidad cultural debe hacerse, necesariamente, en términos de comunicación e intercambio” (p. 48).

Un aspecto significativo de la categoría de patrimonio inmaterial intangible es la tradición, la cual es el testimonio selectivo de lo acontecido en un grupo social y se renueva en el presente por la influencia de las tecnologías e intercambios culturales interregionales. En palabras más concretas, Marcos Arévalo (2010) expresa: “Es la herencia del tiempo en la memoria colectiva que es transmitido de generación en generación, pero se renueva y se construye a partir de la contemporaneidad” (p. 10). Por lo tanto, la oralidad es un elemento importante de la identidad. Marcos Arévalo también ilustra las características de la memoria social y afirma: “La memoria del pasado colectivo, reflejada en diferentes formas en los referentes patrimoniales, está estrechamente unida al sentimiento de identidad. De hecho, son la memoria y la experiencia compartida las que determinan la identidad” (2010, p. 6).

Según Pérez Herrera (2014) el bullerengue es un rito a la vida puesto que se expresa no solo como música y danza, sino también como poesía, romanticismo, tradición oral y melancolía:

El bullerengue es parte actuante del cuerpo y la mente y se vale de la expresión corporal-dancística-sonora, de palabras y ritos, logrando hacer representaciones simbólicas, comunicativa dialógica, concretizando que: el canto, la música vocal e instrumental y el baile se integran como un solo cuerpo armónico-integral, difícil de separar, y al cual hay que estudiar en su conjunto (p. 33).

El bullerengue también se expresa como un recorrido ceremonial fúnebre, festivo y recreativo en el que se desarrolla la búsqueda de la integralidad social, del placer y entrega en el goce pleno de retribución a la vida, al trabajo y a la creatividad. Pérez Herrera agrega:

El bullerengue toma mayor cuerpo en los rituales ceremoniales mortuorios de antaño y que aún se realizan en muchas localidades de poblaciones negras; por ello, muchos de sus cantos tradicionales narran crónicas de situaciones reales vividas por estos pueblos, al tiempo que se le canta a la vida, se les canta a la

muerte, a la política, a la mujer, a la madre tierra y al cultivo agrícola, pesquero, pecuario, etc., como el de engendrar un nuevo ser en el vientre de la mujer (2014, p. 36).

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente asume otro rol dentro de su labor pedagógica: el de ser investigador. Magendzo (1986) reconoce que la investigación de la práctica pedagógica se centra en el docente:

Ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa (Taylor y Bodgan, 1986) y de la investigación acción participativa (Salazar, 1992) como un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol llevándolo desde una postura de reproductor a constructor de conocimiento y, en este sentido, haciéndolo más profesional. Se sostiene que el profesor puede y debe elaborar teoría desde su práctica (p. 108).

Por tanto, el acto de educar resulta tan importante para la sociedad, pues formar significa brindar a los educandos, además de una serie de herramientas cognitivas, epistemológicas o científicas, aquellos recursos que constituyen el saber histórico, social y cultural del contexto en el que se encuentra el aprendiz (Habermas, 1971). En el maestro reposa la responsabilidad de diseñar e investigar qué estrategias didácticas y prácticas de enseñanza permiten el desarrollo de competencias asociadas a las disciplinas y a ser mejor ciudadano; este debe asumir una postura flexible y de constante apertura frente a la diversidad de situaciones y personalidades que convergen en el aula, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005).

En el ámbito de la pedagogía, muchos autores han acuñado el concepto de estrategia como recurso para la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de estos pensadores es Morín (1990), quien plantea que

La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. La estrategia lucha contra el azar y busca información (p. 113).

Otro de los nombres con los que se puede asociar a las estrategias pedagógicas, es el de “estrategias didácticas”. A este tipo de estrategias, Flores Flores *et al.* (2017) lo consideran:

Herramientas necesarias y valiosas para mejorar tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como también la acción docente en el contexto educativo. Su uso fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas por parte del estudiante, mientras que promueve prácticas docentes reflexivas y enriquecedoras en el profesor (p. 8).

Sumamos a este desafío de diseñar estrategias pedagógicas el uso creativo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el ámbito educativo. Es un reto tanto para el docente como para el estudiante porque está determinado por los factores que influyen en el impacto educativo. Según Gatica Lara y Rosales Vega (2012) el impacto de las TIC en la educación depende de diversos factores, entre los cuales se encuentran la accesibilidad a los materiales básicos, tales como una computadora con acceso a Internet, y la capacidad del profesor y el alumno para el manejo de estas tecnologías. Mencionan también otros aspectos importantes como

La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente son fundamentales para lograr la educación de calidad. Con el surgimiento de las TIC, se mediaron los procesos de formación, actualización y capacitación a distancia. Cualquiera que tenga la infraestructura tecnológica puede ingresar a esta (p. 36).

Metodología

Este proyecto de intervención con investigación-acción de tipo mixto permitió una interpretación y un enfoque más amplio de la manifestación étnica cultural investigada dado que las entrevistas que se hicieron a personajes con saberes ancestrales y el análisis e interpretación de datos cuantitativos, arrojados en las encuestas de caracterización de la población educativa objeto del estudio, posibilitaron la convergencia en el análisis con variadas interrelaciones. Al integrar los

dos métodos de investigación en una propuesta mixta, según lo plantea Creswell (2008), hay muchas posibilidades de conjugación donde prima una sobre la otra, cuando es secuencial o concurrente, cuando es exploratoria o transformadora. La presente investigación se acomoda a la planteada por el autor y citada por Pereira Pérez (2011): “Estrategia concurrente transformativa: utiliza alguna perspectiva teórica, recoge datos cuantitativos y cualitativos, simultáneamente. Se integra en el análisis” (p. 20). En la práctica, el método del proyecto es recurrente porque se recolectan y analizan los datos por separado en la misma fase y en la etapa de discusión de resultados se interpolan haciendo relaciones e inferencias en las conclusiones de la investigación.

Para autores como Rocco *et al.* (2013), y Moscoloni (2005), citados por Pereira Pérez (2011), los diseños mixtos permiten combinar paradigmas para acercarse mejor al problema de investigación. En el presente estudio las visiones interpretativa y hermenéutica priman sobre otras de tipo holístico.

Por la naturaleza de los fenómenos culturales que atañen al patrimonio inmaterial de un grupo étnico y por el compromiso del investigador en la forma como debe indagar los eventos culturales, este necesita estar inmerso en la comunidad. El investigador es observador y participante, se involucra en el contexto para tener una visión objetiva de lo investigado. El perfil del maestro etnoeducador debe ser más comprometido, creativo e innovador; debe planificar siempre pensando en que está inmerso en una comunidad étnica y debe tener en cuenta los saberes de los miembros de ella al momento de planear su clase. Lo anterior, beneficia al estudiante de manera significativa. Rodríguez (2000), citado por Rodríguez y Castañeda Bernal (2001) afirma que “La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico; sin sus aportes el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual” (p. 109). Por esto, se pretende incentivar cambios en la práctica pedagógica, innovar y proponer reestructuraciones en la legislación y en la política educativa.

La IEP hereda su esencia de la investigación acción participativa, como analizan Mejía y Manjarrés (2011):

Los actores de la investigación como estrategia pedagógica se preguntan sobre ella, la interpretan y formulan problemas de investigación, en el sentido que

legendariamente le otorgó la investigación-acción-participante para comprender la realidad y transformarla. En esta perspectiva, promueve el aprendizaje situado, el cual reconoce esas múltiples dimensiones de conformación de la experiencia humana y del núcleo organizado que la realiza (p. 150).

La investigación se hizo a partir de una línea clara de intervención: (1) proyecto de aula, (2) programación de aula, (3) diseño de estrategias y material didáctico, (4) formulación, (5) verificación y seguimiento. En este contexto, el estudiante es capaz de tomar una posición crítica ante la problemática cultural de su etnia, contribuyendo a la transformación de su realidad para su beneficio y el de la comunidad educativa; es capaz de poner en práctica las teorías, experimentar, indagar, desarrollar ideas nuevas y ser competente ante la tarea de proponer y adelantar un proyecto de investigación.

Con el objetivo de incentivar el interés hacia el conocimiento y la enseñanza del bullerengue en los docentes que dictan la asignatura de Artística en la institución educativa, se organizó un plan de acción denominado Conectándome con mi Patrimonio (véase la figura 7.1) que comprende diferentes actividades, resumidas así:

Figura 7.1. **Plan de Acción Conectándome con mi Patrimonio**



Fuente: elaboración propia.

En la resignificación del plan de área de Artística se incluyen los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales; este servirá de estructura curricular en el diseño de la estrategia pedagógica para el posicionamiento del bullerengue en la escuela. En cuanto a la edición de la cartilla para la enseñanza del bullerengue, esta condensa la presentación, metodología, temáticas por grados y los aspectos evaluativos; también la conformación de un grupo de investigación y semilleros en la institución. Estos resultados son muy importantes, ya que permiten la investigación de las tradiciones culturales afrodescendientes, la práctica y el conocimiento del bullerengue. Asimismo, las salidas vivenciales de reconocimiento y participación a diferentes eventos y festivales de bullerengue de la región permiten que el estudiante desarrolle competencias investigativas y comunicativas que lo empoderen.

Son varios los grupos de investigación que han participado en el proceso de recolección de los datos: el grupo de estudiantes del grado 10.º que intervino en la sistematización del contexto histórico y social de la comunidad y de la historia de la institución educativa Sabas Edmundo Balseiro Blanco y el grupo de investigación Róbalos en el mar del programa de Ondas Sucre, auspiciado por Colciencias; algunas corporaciones educativas regionales y entidades territoriales departamentales; los estudiantes de los grados 7.º, 8.º y 11.º que participaron en la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, en las encuestas a estudiantes y docentes, en las entrevistas a personas con conocimiento del tema de los “bailes cantaos”, en el análisis de los datos, discusión, conclusiones del proyecto; también contribuyeron en la exposición y defensa del proyecto ante los jurados en las ferias municipales y departamentales de las ciencias, donde esta investigación fue reconocida como experiencia significativa. Además, estos estudiantes participaron como grupo de semilleros en la socialización, vivencia y exploración de montajes de temas de bullerengue en diferentes eventos y festivales tanto municipales como nacionales.

La población de estudio se escogió mediante el sistema de muestreo por conveniencia; se seleccionaron los docentes de la básica primaria que tienen en su carga académica la enseñanza del área de Artística en los grados 4.º y 5.º y los docentes del ciclo de primero a tercer grado que desarrollan todas las áreas del saber. Se aplicó una encuesta a 11 docentes con el objetivo de caracterizar el estado patrimonial de la enseñanza de los “bailes cantaos” en el aula con el fin de conocer aspectos importantes como: cuál es el conocimiento de las

orientaciones pedagógicas del área de Artística del MEN; las competencias que están desarrollando los docentes en sus estudiantes; el estado de la planeación de las clases teniendo en cuenta el plan institucional de área de Artística, el conocimiento y la práctica de los “bailes cantaos” que imparten los docentes en su aula. Este cuestionario constó de 14 preguntas (7 cerradas y 7 abiertas) con información diagnóstica adicional sobre sus datos demográficos.

La muestra escogida de la población estudiantil fue de 53 alumnos del grado 5.º de la básica primaria que corresponden al 90 % de los matriculados en este; las preguntas giraron en torno a los siguientes temas: el grado en que ha recibido el conocimiento sobre el bullerengue en el aula, en la casa o en actos culturales durante el tiempo que cursaron la básica primaria; el conocimiento que tienen sobre la existencia de cantadores de bullerengue en los ámbitos local, regional o nacional; la relación imaginaria o vivencial del término de bullerengue y su significado; la clase de música que escucha el estudiante en su entorno vivencial relacionado con el bullerengue u otro género musical y el grado de interés que tienen los estudiantes para aprender sobre bullerengue. Este cuestionario constó de 11 preguntas, en su mayoría cerradas, con respuesta única y una con respuesta de opción múltiple. Ambas encuestas fueron validadas en una población vecina que tiene características similares en su contexto.

El siguiente paso metodológico fue sistematizar las entrevistas y realizar el análisis cualitativo con el programa Atlas.ti, seguido de la organización y tabulación de los datos cuantitativos de cuestionarios realizados a los docentes y a los estudiantes encuestados, elaboración de gráficos estadísticos, análisis y discusión de datos, muestra de resultados y, por último, presentación de las conclusiones y recomendaciones del trabajo de investigación. Es importante resaltar la participación de los estudiantes investigadores en todas las fases metodológicas del proyecto, con lo que adquirieron competencias investigativas y comunicativas durante el proceso.

Resultados

Los resultados obtenidos al término de la presente investigación realizada por el grupo de investigación “Róbalos en el mar” se presentan de acuerdo con los objetivos específicos que siguen.

Caracterización del estado patrimonial del bullerengue

El grupo de investigación, por medio de la recolección y el análisis de los datos obtenidos, realizó una caracterización del estado patrimonial tanto en los docentes como en los estudiantes de la institución educativa objeto de la investigación.

Del análisis de las encuestas aplicadas a los docentes se constató que el 91 % de los encuestados desconoce las orientaciones pedagógicas del área de Artística del MEN, el 64 % no había leído el plan de área de Artística de la básica primaria, y el 82 % no planificaba la clase teniendo en cuenta el plan institucional de área. Además, una de las competencias específicas que el docente debe potenciar en el estudiante es la sensibilidad, importante para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia emocional. Cabe resaltar que al preguntarles a los docentes sobre si desarrollaban esta competencia el 55 % respondió que no (véase la tabla 7.1).

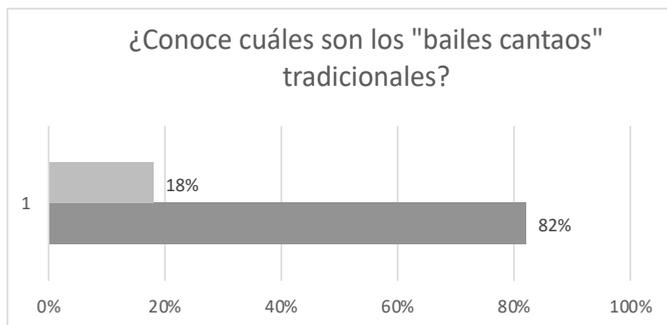
Tabla 7.1. Conocimientos sobre aplicación de orientaciones pedagógicas y plan de área

Pregunta	Sí	No
¿Conoce o ha leído las orientaciones pedagógicas del área de Artística?	1 (9 %)	10 (91 %)
¿Conoce o ha leído el plan de área de Artística?	4 (36 %)	7 (64 %)
¿Su clase está basada en el plan de área de Artística?	2 (18 %)	9 (82 %)
¿Ha desarrollado la competencia de la sensibilidad en sus estudiantes?	5 (45 %)	6 (55 %)

Fuente: elaboración propia.

Al indagar a los docentes sobre los conocimientos que tienen acerca de “bailes cantaos” y bullerengue, y la práctica y enseñanza en el aula, el 82 % conoce cuáles son esos bailes y el 18 % no los conoce (véase la figura 7.2). La mayoría lo asocia con el bullerengue, el son de negro y el mapalé, entre otros, aunque menciona también ritmos que son de carácter instrumental melódico, como la cumbia y el porro.

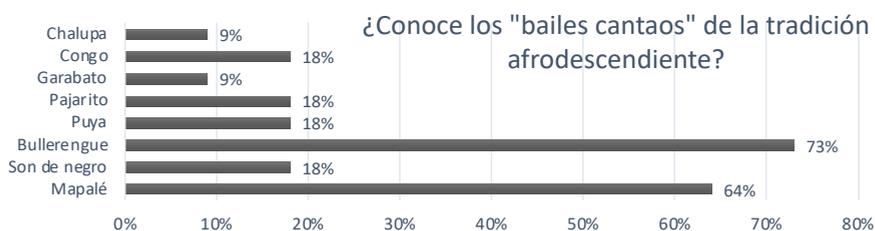
Figura 7.2. Conocimiento que tienen los docentes sobre los “bailes cantaos”



Fuente: elaboración propia.

A la pregunta ¿qué “bailes cantaos” de la tradición afrodescendiente conocían?, el 73 % contestó que conocía el bullerengue, el 64 % identificó el mapalé como un “baile cantao”; el 18 % identificó a la danza del Congo, la puya y el son de negro como pertenecientes a la familia de los “bailes cantaos”. Por otro lado, el 9 % manifestó que la chalupa y el garabato también eran “bailes cantaos” (aclaramos que la chalupa es una modalidad de bullerengue); véase la figura 7.3.

Figura 7.3. Conocimiento sobre los tipos de “bailes cantos”

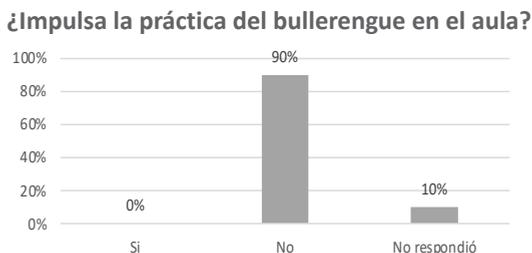


Fuente: elaboración propia.

De la misma manera, los docentes —en su gran mayoría— sí reconocen el bullerengue como un “baile cantao” perteneciente a una tradición propia de las comunidades afrodescendientes. Sin embargo, al preguntarles si impulsaban el conocimiento y la práctica de este género musical en el aula enseñándoles a los estudiantes, el 90 % manifestó que no lo hacía, por lo que se dificulta una acción

conjunta que genere un mayor impacto y garantice en el futuro la permanencia de la tradición de los “bailes cantaos” en la comunidad (véase la figura 7.4).

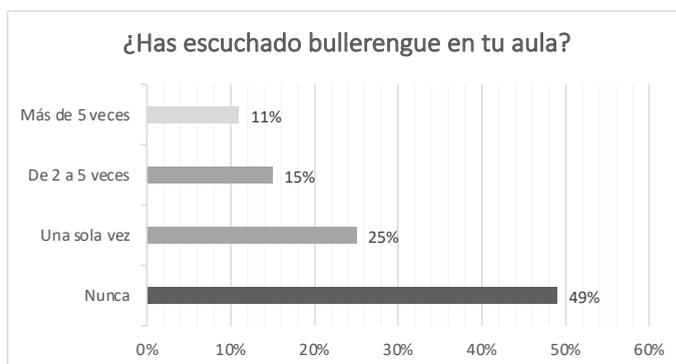
Figura 7.4. **Docentes que impulsan la práctica del bullerengue en el aula**



Fuente: elaboración propia.

En la caracterización del estado patrimonial del bullerengue en los estudiantes, el 49 % no escuchó hablar de bullerengue durante el tiempo que cursó la básica primaria; el 25 % solo recuerda haber escuchado hablar una vez de bullerengue al docente en el aula, por lo cual se puede afirmar que el docente no plantea temas relacionados con los “bailes cantaos” y si lo hace no profundiza en los saberes de este legado importante en la comunidad educativa afrodescendiente de Berrugas (véase la figura 7.5).

Figura 7.5. **Distribución porcentual de la enseñanza del bullerengue durante el tiempo que cursaron el grado 5.º**



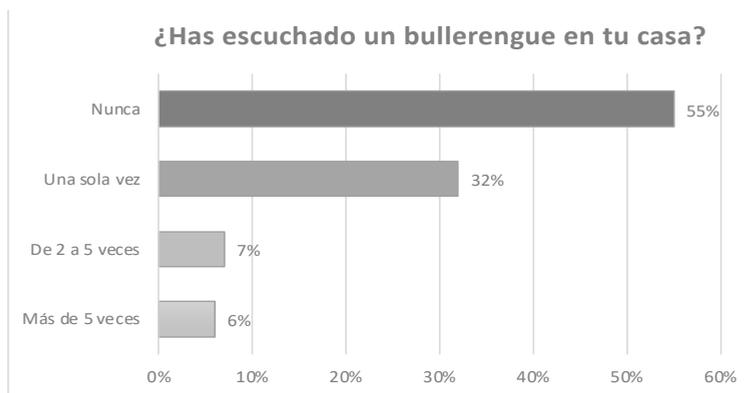
Fuente: elaboración propia.

También se observa que en el entorno de las actividades y jornadas culturales donde participan estudiantes, padres de familia, docentes y directivos

docentes no existe una política institucional que impulse esta manifestación importante en la tradición afro. Tampoco los medios social y cultural en los que se desenvuelven niños y jóvenes ayudan a la permanencia de las tradiciones culturales afrodescendientes. De igual modo, la música del exterior ejerce una influencia de forma significativa en los gustos y en el disfrute de esta tradición, circunstancia que genera pérdida de interés por lo tradicional y por las manifestaciones culturales que identifican la etnia afrodescendiente.

En entornos como la casa, el barrio o la comunidad no hay un ambiente para compartir esta tradición. Por lo anterior, el estudiante no tiene la posibilidad de escuchar bullerengue. El 57 % manifestó nunca haber escuchado un bullerengue en su entorno familiar y el 32 % lo ha escuchado solo una sola vez (véase la figura 7.6).

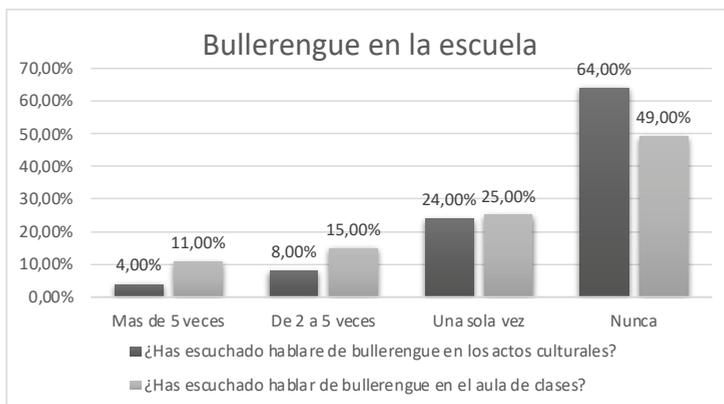
Figura 7.6. Distribuciones porcentuales de la transmisión de la tradición del bullerengue en la casa



Fuente: elaboración propia.

Al indagar sobre la participación de la escuela como transmisor de la cultura bullerenguera, se encontró que el 64 % de los estudiantes encuestados nunca ha escuchado o presenciado bullerengue en los actos culturales organizados por la institución educativa y el 49 % declaró jamás haberla escuchado en el aula (véase la figura 7.7).

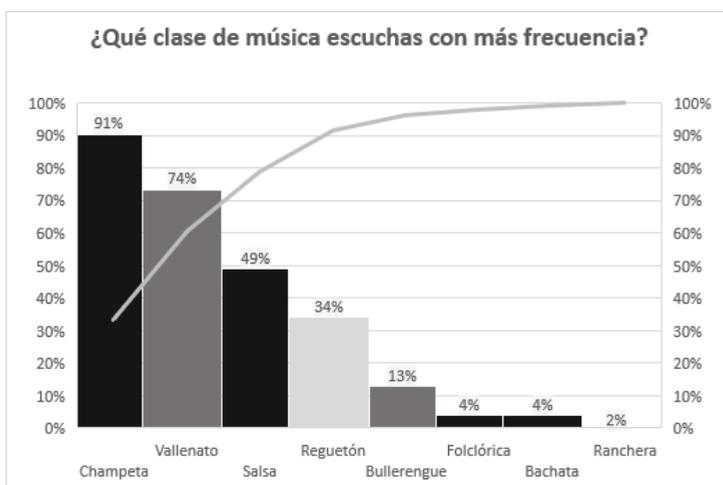
Figura 7.7. **Distribución porcentual de la enseñanza del bullerengue en la institución educativa**



Fuente: elaboración propia.

En el entorno familiar los padres no le brindan al niño la oportunidad para que escuche bullerengue desde temprana edad, dado que la tradición se ha perdido. Los adultos también tienen preferencia por los géneros musicales modernos. Los niños y jóvenes escuchan en mayor porcentaje ritmos como champeta, vallenato y, un poco menos, salsa; la música folclórica y el bullerengue ocupan un porcentaje muy bajo, el 4 % y el 13 %, respectivamente (véase la figura 7.8).

Figura 7.8. **Distribución porcentual de las clases de música que escuchan los estudiantes**



Fuente: elaboración propia.

En el año 2019 se propuso ante el Consejo Académico la aprobación y puesta en marcha del plan Conectándote con mi patrimonio y se resignificó el plan de área en el comité de trabajo de Artística. Esto tuvo como resultado que se incluyeran en el currículo institucional las enseñanzas del bullerengue desde el nivel de preescolar hasta el grado 9.º de la básica secundaria. En el proceso de intervención se capacitó a los docentes de preescolar y de la básica primaria en el conocimiento de las orientaciones pedagógicas se den con el objetivo de minimizar las falencias encontradas en el diagnóstico del estado patrimonial.

Diseño de una estrategia pedagógica

Al finalizar este estudio el grupo de investigación aporta el diseño de una estrategia pedagógica cuyo objetivo es la enseñanza de los “bailes cantaos” en las instituciones de carácter etnoeducativo y está centrada en cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias: saber, saber hacer y saber ser, articuladas con los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, y sustentada en tres derroteros principales: la enseñanza por medio de las competencias específicas del área de Artística como la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, acorde con la visión sociocrítica del enfoque socioformativo y con el uso de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (TIC) que garantizan la motivación, mejoran la percepción y facilitan un mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta de adopción de esta estrategia pedagógica para la enseñanza del bullerengue cuenta, entre sus componentes, con 4 fases cuya metodología está determinada por la siguiente secuencia didáctica (véase la tabla 7.2), las cuales servirán para que el docente la planifique en un período académico que corresponde a un trimestre calendario escolar.

Tabla 7.2. Fases metodológicas de la estrategia

Fase I		
Caracterización y diagnóstico de los estudiantes	Determinación de un problema de contexto	Motivación
Encuestas	Presentado por el docente	Videos
Visitas domiciliarias	Construido con los estudiantes	Música

Continúa

Fase II		
Acuerdos de enseñanza y aprendizaje	Exploración y análisis de saberes previos	
Objetivo	Lluvia de ideas	
Eje temático	Ensayos	
Fase III		
Conceptualización de saberes	Aplicación práctica	
Mapa conceptual	Trabajo colaborativo	
Organizadores gráficos	Desarrollo de cartillas y videos tutoriales	
Fase IV		
Socialización	Evaluación	Extensión y transformación del contexto
Puesta en escena	Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación por medio de rúbricas	Participación en proyectos de investigación
Evidencias		Presentación ante la comunidad

Fuente: elaboración propia.

La primera fase comprende la caracterización de los estudiantes, acercarse al conocimiento del contexto e identificar los elementos que lo configuran para comprender el problema de contexto. Esta surge de la observación directa del docente y de la aplicación de la encuesta diagnóstica. La segunda fase corresponde al proceso de iniciación donde se enuncian los objetivos, el eje temático, los saberes declarativos y procedimentales y se acuerdan con los estudiantes los criterios de evaluación mediante el diseño de una rúbrica evaluativa. La tercera fase está relacionada con la conceptualización, análisis y reflexión de los conceptos vistos y aplicación de estos en actividades de trabajo colaborativo, lo que permite que el estudiante adquiera y desarrolle habilidades de búsqueda, organización, análisis, comprensión, adaptación, creación, aplicación y apropiación del conocimiento necesario para realizar y resolver el problema del contexto. Finalmente, en la fase 4 el estudiante socializa lo que ha aplicado en

las actividades prácticas, obteniendo diferentes tipos de evidencias y productos relacionados con la solución del problema del contexto; en esta etapa desarrolla sus competencias comunicativas y su inteligencia intra e interpersonal y artística.

El docente puede desarrollar todas estas fases de forma distinta; por ejemplo, para el preescolar el módulo se puede desarrollar en dos períodos académicos, o sea, dos trimestres en Colombia. Para las básicas primaria y secundaria se puede desarrollar cada módulo, que corresponde a un grado, en un período académico. Por otra parte, el estudiante participa en proyectos extensivos de investigación de convenios interinstitucionales como los proyectos ONDAS TIC o en festivales locales o regionales de fácil accesibilidad.

La propuesta de estrategia pedagógica se presenta a la comunidad educativa mediante una cartilla para que el docente guíe al estudiante en la enseñanza de los “bailes cantaos” en el contexto del aula. Está dirigida a los docentes de los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria de las comunidades afrodescendientes de la región y dispone de un manual de instrucciones que orientan al docente sobre aspectos temáticos y metodológicos para facilitar su aplicación (véase la figura 7.9).

Figura 7.9. Cartilla afrodescendiente para la enseñanza del bullerengue

Cartilla afrodescendiente para la
enseñanza del Bullerengue



Fuente: ilustración del artista Julio Verbel Anachury.

La cartilla se condensa en dos partes: la primera contiene las orientaciones de los módulos y la estructura metodológica de la estrategia pedagógica. La segunda parte versa sobre los contenidos comprendidos en 5 módulos: el primer módulo al nivel preescolar y al primer ciclo de la básica primaria: el segundo módulo al primer ciclo de los grados 1.º y 3.º, el tercer módulo al segundo ciclo de los grados 4.º a 5.º, el cuarto módulo corresponde al ciclo de 6.º y 7.º de la básica secundaria y el quinto módulo al ciclo de los grados 8.º y 9.º.

En cuanto a la estructura temática, en el nivel de preescolar se abordan el sonido, el silencio, el ruido y se hace un acercamiento al mundo de la música, explorando la sensibilidad auditiva y artística como modo de entrar en el mundo de los “bailes cantaos”. El segundo módulo explora el mundo de la cultura afrodescendiente, desarrolla los conceptos de cultura y tradición, los géneros musicales tradicionales y los “bailes cantaos”. El tercer módulo nos adentra en el mundo del bullerengue, su baile, su canto, su mundo mágico vivencial; se concibe como un viaje fascinante al conocimiento de la tradición viva de las comunidades afro del litoral del Caribe colombiano. El cuarto módulo desarrolla las biografías de los principales cantadores de bullerengue de reconocida trayectoria musical y los factores que influyen en las composiciones musicales, teniendo en cuenta su entorno vivencial. El quinto módulo desarrolla la simbiosis que existe entre el canto y el baile en el bullerengue, y reseña los principales festivales existentes en la región Caribe colombiana.

Posicionamiento del bullerengue en la tradición

Cambiar la situación encontrada en la comunidad educativa ha sido un reto para el grupo de investigación Róbalos en el mar. Sus integrantes desconocían todo lo referente a esta tradición ancestral. El entusiasmo y la motivación sirvieron para que el estudiante emprendiera jornadas de recolección de información, entrevistas a los abuelos de la comunidad, quienes fueron testigos y actores principales de la tradición existente en Berrugas. Paralelo a estas actividades, los jóvenes vienen recibiendo, en las horas de Artística en el aula, conocimientos y saberes sobre los tipos de bullerengue, los cantadores existentes en la región y, en el ámbito nacional, aprendieron a bailar, a cantar y a ejecutar los instrumentos musicales del género de los “bailes cantaos”, mientras que, en

horas extracurriculares, se realizaron ensayos y montajes de temas musicales y cantos de bullerengue que con entusiasmo aprendían los jóvenes; se maravillaban cuando se daban cuenta de que podían hacerlo, dado que nunca habían cantado. Poco a poco se fue formando un gran semillero de niños y jóvenes a los que les gustaba bailar y cantar bullerengue.

De igual forma, el grupo de semilleros presentó sus montajes artísticos en el casco urbano, en poblaciones rurales como Rincón del Mar y en otros municipios del departamento de Sucre. El grupo participó en el segundo Festival Infantil de Bullerengue en el municipio de María la Baja, departamento de Bolívar, y asistió a talleres de formación con niños y jóvenes de otras localidades de la región. El grupo de investigación expuso y defendió el proyecto ante un jurado en las ferias municipales y departamentales de las ciencias y tecnologías del Programa Ondas Sucre y recibió mención de reconocimiento como experiencia significativa. Todo lo anterior propició un posicionamiento de esta tradición entre los jóvenes investigadores, quienes serán la semilla para que el bullerengue vuelva a ser una de las tradiciones vivas en la identidad étnica cultural de estas comunidades negras del litoral caribeño colombiano.

Capacitación de los docentes en las orientaciones pedagógicas del área de Artística

Se capacitaron 25 docentes de la Institución Educativa Sabas Edmundo Bal-seiro Blanco en el conocimiento de las orientaciones pedagógicas para el área de Artística. El taller virtual permitió ampliar la visión a docentes de otras áreas hacia el propósito de transversalizar la enseñanza de otras disciplinas con el área de Artística. Y, los docentes de Artística de la básica primaria tuvieron la oportunidad de profundizar en el conocimiento de las orientaciones pedagógicas. Además, se logró que el grupo de docentes tomara conciencia de cómo desarrollar las competencias artísticas específicas del área y cuáles manifestaciones étnicas culturales de la población afrodescendiente se deben preservar con una acción directa de intervención desde la pedagogía de la acción dentro del aula.

Discusión

Al analizar los cuatro entornos que influyen en la educación: el aula, la casa, las actividades extracurriculares de carácter cultural y el entorno sociocultural, se constató en el docente una falta de actitud y visión que permita preservar los “bailes cantaos” propios de la tradición de la etnia afrodescendiente. Para cambiar este panorama es importante transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y ajustarlo a los enfoques socioformativo y etnoeducativo. Ser docente etnoeducador, en este caso, implica estar comprometido con la esencia cultural afrodescendiente, intervenir el currículo insertando las enseñanzas del bullerengue en el plan de área, planear la clase acorde con este y adoptar estrategias pedagógicas utilizando recursos didácticos como cartillas, videos tutoriales y láminas didácticas que permitan recuperar estas manifestaciones que hacen parte de la tradición cultural ancestral. Por lo tanto, como respuesta a la mejora de los procesos educativos, el enfoque socioformativo permite centrar la reflexión en la acción y el quehacer pedagógico en el aula, y ser vehículo de formación de personas integrales y competentes frente a las diversas problemáticas y situaciones cotidianas en los contextos sociocultural, económico, político y medioambiental (Capocasale Bruno, 2015).

En la caracterización del conocimiento del bullerengue se observó que la mayoría de los estudiantes encuestados en la comunidad educativa no escucha o solo recuerda haber escuchado una vez sobre bullerengue en el aula; por tanto, es posible afirmar que el docente no plantea temas relacionados con los “bailes cantaos” y si lo hace no profundiza en el saber de este legado importante en la comunidad afrodescendiente de Berrugas. Así mismo, en el entorno de las actividades y jornadas culturales extracurriculares donde participan los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes, se percibe la inexistencia de una política institucional que brinde el apoyo a una gestión que busque impulsar esta manifestación importante en la tradición afro como es el bullerengue.

Adicionalmente, se observó que en el entorno familiar tampoco se le brinda la oportunidad al niño de vivenciar el bullerengue, realidad que se debe en gran medida a la pérdida de la tradición en las últimas generaciones debido a la globalización y a los procesos de endoculturación, dando más prevalencia

a los ritmos como la champeta y el vallenato en lugar de la música folclórica y los ritmos negros. Es decir, la música del exterior afecta de forma significativa los gustos y el disfrute de los jóvenes, lo cual hace que se pierda el interés por lo tradicional y por las manifestaciones culturales que identifican la etnia afrodescendiente.

En la literatura relacionada encontramos lo expresado por Sarmiento Santana (2007), que el niño aprende de forma natural de las vivencias, de su actividad significativa, en cambio, en la escuela es motivado por el docente. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que el estudiante basa sus aprendizajes en la construcción social: aprende en la interacción con el medio y la que se da en la escuela; construye su conocimiento desde su realidad. De igual forma, se deben fortalecer las jornadas culturales extensivas a la comunidad en espacios abiertos, utilizar la emisora comunitaria existente en la localidad para la promoción de este tipo de manifestación tradicional y brindarle la posibilidad al estudiante para que muestre lo propio en escenarios similares fuera de su territorio, y adquiera seguridad y motivación al defender su legado, lo cual permite un mayor grado de posicionamiento del bullerengue en la identidad cultural. También es necesario involucrar al padre de familia para que apoye al niño y al joven facilitando que el niño escuche en su entorno familiar diferentes tipos de música y amplíe el horizonte cultural, el cual se complementa con las orientaciones del docente.

Otro de los resultados que arrojó la investigación se refiere a que los estudiantes de la institución no conocen la tradición de los “bailes cantaos”, desconocen los cantadores que existieron en épocas pasadas y no han escuchado hablar de esto en su casa ni en el aula ni en el entorno social. Para poder empoderar y entusiasmar al estudiante se le debe enseñar a que investigue y conozca su historia, que se identifique con ella y con su legado cultural.

En concordancia con lo encontrado en el presente estudio, el Grupo de Trabajo Proyecto ‘Quédate’ (2012) plantea que las estrategias pedagógicas están ligadas e integradas a los enfoques metodológico y pedagógico de cada institución, redefinidos con las necesidades del contexto y con las opiniones y participación de la comunidad educativa, todo con un verdadero fin: desarrollar competencias que formen individuos íntegros, autónomos y reflexivos.

En consecuencia, al diseñar una estrategia pedagógica que tenga en cuenta el contexto sociocultural y desarrolle las diferentes competencias no solo del área de Artística, sino investigativas, laborales y comunicativas que conduzcan al empoderamiento del estudiante en la tradición de los “bailes cantaos” y capacitar a los docentes de la misma área en el conocimiento y los saberes tradicionales de estos bailes (que hacen parte del patrimonio inmaterial de las comunidades afrodescendientes de la costa del Caribe colombiano), se garantiza una continuidad en la enseñanza del saber desde la primera infancia hasta que los estudiantes egresados de la media tomen sus propias decisiones y logren la pervivencia de esta tradición, la conserven y generen una dinámica de apropiación que enriquece la identidad cultural.

Es notorio que los “bailes cantaos” no son interiorizados como parte de la tradición cultural y tampoco hay una intencionalidad de preservar y conservar este legado por parte de los entes que forman la comunidad educativa. Sin embargo, es en el maestro donde reposa gran parte del quehacer pedagógico; este debe asumir una postura flexible y de constante apertura frente a la diversidad de situaciones y personalidades que convergen en el aula (MEN, 2005).

Por medio de esta investigación se ha intervenido la realidad para que el estudiante conozca y experimente los “bailes cantaos” que en tiempos de antaño se escuchaban y amenizaban las diferentes festividades del pueblo. Por consiguiente, se incluyeron en el plan de área de Artística las enseñanzas del bullerengue desde el preescolar hasta la básica secundaria, con el objeto de tener un plan político e institucional establecido para que se puedan cumplir los objetivos de la investigación. Uno de los aspectos más relevantes es que el docente de Artística conozca cuáles son los campos del patrimonio inmaterial y encaminar al estudiante hacia su conocimiento (este varía de acuerdo con la etnia o grupo social a que pertenece) y profundice en el conocimiento del bullerengue para que el estudiante se conecte con su raza, sus ancestros y se conozca a sí mismo.

Por otra parte, después de intervenir el grupo inicial encuestado proporcionándole guías didácticas de enseñanzas del bullerengue, observamos que el 66 % de estos estudiantes pudo identificar las tres clases de bullerengue y el 43 % manifestó tener conocimiento al menos de un cantador de bullerengue, lo cual determina cómo se va perfilando el conocimiento de su cultura. Estos estudiantes identificaron a Celia Estremor como una de las cantadoras importantes de la

región, matrona fallecida en el año 2013 y oriunda del corregimiento de Pajonal, municipio de San Onofre, conocida en el contexto nacional por su tema popular “La cosita de las señoras”, tarareado por muchos jóvenes de la comunidad.

La internalización del conocimiento no solo se comprueba en la competencia del saber, sino también en el saber hacer. Esto determina que, al desarrollar las competencias artísticas, el conocimiento se perpetúe en la memoria y en la significación del imaginario del estudiante; no podemos aislar el saber del aprendizaje del saber hacer ni tampoco lo que el estudiante aprenda en la interacción con sus contextos social y cultural. Algunos teóricos lo mencionan como la “cognición situada”; así lo expone Díaz Barriga (2003) destacando la importancia de la actividad de aprendizaje en el contexto social donde se desarrolla. Por ende, se constituye en un proceso de enculturación, lo cual significa que el estudiante se integra gradualmente a una comunidad o a una cultura de prácticas sociales. Este autor concluye que aprender y hacer son acciones inseparables.

Las orientaciones pedagógicas para el área de Artística del MEN definen una de las competencias específicas a desarrollar en los estudiantes: la sensibilidad, entendida como un “conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético” (MEN, 2010, p. 27), que proporciona herramientas para cualificar sus actitudes como receptor en procesos de percepción auditiva y musical. El desarrollo de la sensibilidad auditiva por medio de estrategias de aprendizaje como escuchar música y sonidos de la naturaleza estimula la elaboración de conceptos y desarrolla habilidades que permiten expresar por medio de lenguajes simbólicos propios del ser. Aunque casi la mitad de los estudiantes ha escuchado bullerengue durante el confinamiento en la casa por la pandemia, un porcentaje considerable (28 %) no lo ha hecho. La escucha de música tradicional le proporciona al estudiante un acercamiento a su identidad cultural y, si lo escucha en un ambiente familiar, se convierte en algo didáctico, creativo y con propósito.

Molano (2007) afirma que la identidad no existe sin la memoria. Enfatiza en el reconocimiento del pasado con la lectura de sus símbolos, historia y referentes que ayudan a moldear y construir un futuro. En las comunidades afrodescendientes el gusto por la champeta es universal y en este estudio se observó

que los estudiantes de la comunidad de Berrugas no son la excepción. Durante el confinamiento es la música que más escucharon. El 75 % manifestó su inclinación hacia este género musical que, además de ser oriundo de África, hace parte de las aculturaciones modernas.

La internalización de la tradición bullerenguera en el estudiante debe ser estimulada por los sentidos. Darle la oportunidad de escuchar bullerengue en la casa, en el aula y en su entorno social será un pabito que prende emociones y la sensibilidad necesaria que permite la apropiación de este y su posicionamiento en la identidad étnica afrodescendiente de la comunidad berruguera. Serán los estudiantes que se forman en la escuela los precursores que llevarán a sus descendientes el conocimiento ancestral truncado por más de dos generaciones.

Conclusiones

Los docentes a cargo de la enseñanza de las artes en la institución educativa de la comunidad afro del corregimiento de Berrugas, al momento de impartir las enseñanzas del patrimonio inmaterial, no las abordan en sus planes de clase en los campos relacionados con las artes populares: la música, las danzas, la literatura, los audiovisuales y las artes plásticas, y, por consiguiente, no las desarrollan en su práctica pedagógica. Lo anterior determina que el estudiante no confronta lo que aprende en el aula con la interacción en su contexto. Por lo tanto, no representa un aprendizaje significativo, como tampoco incorpora la tradición de los “bailes cantaos” a su imaginario que hace parte de la identidad cultural de la comunidad.

A pesar de que el gusto de los estudiantes hacia la música moderna como la champeta es bastante profundo, los que pertenecen al semillero de bullerengue permean por medio de la vivencia, la práctica y el disfrute de las tradiciones ancestrales. Esto es posible si el estudiante, además de participar en los semilleros culturales artísticos como grupos de música, danza o teatro, lo hace también en grupos bajo la modalidad investigación como estrategia pedagógica (IEP) porque así el estudiante adquiere conocimientos, competencias comunicativas e investigativas y, lo principal, transforma la realidad existente. Esta investigación permitió al estudiante alcanzar un desempeño sociocrítico y analítico de

su realidad social y, sobre todo, apropiarse de una tradición que en las nuevas generaciones estaba olvidada. Así, el semillero es la base estructural para preservar esta tradición y poder reincorporarla a la identidad cultural de la comunidad afro. Uno de los objetivos alcanzados en la investigación fue permitir la participación del estudiante en el proceso de investigación por ser este el eje principal de su aprendizaje; él toma decisiones, actúa, argumenta y propone a la luz de las discusiones del grupo y de su propio análisis individual. En síntesis, la aplicación del método de la IEP logra el posicionamiento del bullerengue en la identidad cultural; es viable si tanto los docentes como los estudiantes están dispuestos a asumir el reto de generar nuevos conocimientos a partir de nuevas experiencias, de nuevas vivencias.

Con la investigación se logró diseñar una estrategia didáctica metodológica que busca ayudar a los docentes del área de Artística a potenciar los saberes étnicos de los “bailes cantaos”, en especial el bullerengue, y posicionarlo nuevamente como parte de la identidad cultural de la comunidad Berrugas. Esta se sintetiza en el diseño y diagramación de una cartilla afrodescendiente para la enseñanza del bullerengue desde la escuela, herramienta didáctica que se complementa con la utilización de herramientas tecnológicas de la información y las comunicaciones como videos tutoriales didácticos, audios y videos musicales de cantadoras de bullerengue que permiten motivar en el estudiante la internalización del conocimiento e incorporarlo a su memoria, a la identidad cultural del grupo étnico. La cartilla se utiliza desde el nivel de preescolar hasta el grado 9.º; es un trabajo que se perfila a largo plazo y busca afianzar este saber en las nuevas generaciones para que estas sean el vehículo de preservación de la memoria cultural de la comunidad afro.

Por otra parte, durante el proceso de recolección y análisis documental de experiencias e investigaciones similares, sistematizadas en el estado del arte de esta investigación, se pudo determinar que no existen estudios sobre estrategias didácticas utilizadas en la conservación y afianzamiento en la tradición de manifestaciones culturales pertenecientes al patrimonio inmaterial en comunidades étnicas afrodescendientes. Cabe destacar que en el estado del arte se relacionaron diferentes estudios específicos sobre bullerengue. Sin embargo, hay muchos vacíos en la historia sobre su origen, lo cual ha generado teorías que aún están en proceso de verificación.

El grupo de jóvenes investigadores ha logrado apropiarse del conocimiento de los abuelos, ya que participaron en la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, reconocieron eventos históricos de la memoria colectiva de la comunidad y de la historia de la institución educativa. Además de recibir una serie de conocimientos y saberes sobre los “bailes cantaos” pudieron sentirlo, vivenciarlo e identificarse con las raíces étnicas y ancestrales del bullerengue. De igual forma, el grupo realizó montajes musicales de composiciones de cantadoras reconocidas de la región y las socializaron en escenarios regionales y nacionales. Así, los estudiantes van adquiriendo competencias comunicativas e investigativas que los empoderan en su crecimiento personal y profesional.

Por medio de una acción dirigida, estratégicamente diseñada en la práctica pedagógica, el docente contribuye a que las futuras generaciones miren hacia su legado cultural, se lo apropien, se identifiquen con él, lo practiquen, lo defiendan y lo posicionen como parte de la identidad cultural. Trabajar desde el área de Artística, especialmente desde la música, la danza y la composición, transformando el currículo académico de la escuela, insertando la enseñanza y la investigación del patrimonio inmaterial en el aula, potenciando habilidades y aptitudes artísticas, y desarrollando competencias para formar individuos con alta autoestima, autónomos y creativos, es gratificante y reivindica al docente etnoeducador en su esencia.

Referencias

- Alavez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, avances y derecho*. Ediciones Mesa Directiva.
- Capocasale Bruno , A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero; L. Berardi; S. García Montejó; R. Rojas Soriano; A. Capocasale, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). Camus Ediciones. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/499>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

- Flores Flores, J.; Ávila Ávila, J.; Rojas Jara, C.; Sáez González, F.; Acosta Trujillo, R.; Díaz Larenas, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción. http://docencia.udec.cl/unidd/index.php?option=com_content&view=article&id=244:estrategias-didacticas-para-el-aprendizaje-significativo-en-contexto-universitario&Itemid=18
- Gatica Lara, F.; Rosales Vega, A. (2012). E-learning en la educación médica. *Revista de la Facultad de Medicina*, 55(2), 27-37. http://revistafacmed.com/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=301:e-learning-en-la-educacion-medica&Itemid=79
- Grupo de Trabajo Proyecto 'Quédate'. (2012). *Estrategias y metodologías pedagógicas para la permanencia estudiantil en la educación superior*. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Habermas, J. (1971). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Kahn, J.S. (1975). *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. Anagrama.
- Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C. (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Peabody Museum, Cambridge, MA, 181.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. PIIIE.
- Marcos Arévalo, J. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales, *Gazeta de Antropología*, 26(1), 1-14. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1691>
- Mejía Jiménez, M. R.; Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis y Saber*, 2(4), 127-177. <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ser maestro hoy. *Al tablero* (34), 1-20. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31232.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. MEN. <http://bit.ly/3VyddAl>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Ópera*, 7(7), 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Pereira Pérez, Z. (2011). Mixed Method Designs in Education Research: A Particular Experience. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Pérez Herrera, M. A. (2014). El bullerengue: la génesis de la música de la Costa Caribe colombiana. *El Artista*, (11), 30-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375918>
- Rodríguez, J. G.; Castañeda Bernal, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 103-146. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a05.htm>
- Sarmiento Santana, M. (2007). *La enseñanzas de las Matemáticas y las nuevas tecnología de la información y la comunicación*. (Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili). <http://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX705>

Capítulo 8. *Chaaaj, pok-ta-pok y chajchaay*: los ancestrales juegos/deportes de pelota maya desde Abya Yala para el mundo*

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes

Emilie Ana Carreón Blaine

La difusión actual de los ancestrales juegos de pelota mesoamericana ha permitido el retorno de antiquísimos saberes que se concretan en ámbitos artísticos, educativos, culturales y deportivos. El presente trabajo se enfoca específicamente en las recientes iniciativas surgidas en tierras mayas de México y Guatemala, en torno a tres modalidades de juego: *chaaaj, pok-ta-pok* y *chajchaay*. La investigación se originó en el contexto de la educación bilingüe intercultural donde los maestros mayas introdujeron los juegos desde finales del siglo XX. Asimismo, dada la confluencia de experiencias paralelas, este trabajo exigió una comprensión diacrónica de la continuidad en el tiempo de estos juegos y, al mismo tiempo, se enfrentó a las fuentes académicas que han argumentado deliberadamente su desaparición. Mediante la caracterización de las iniciativas surgidas desde aldeas, pueblos y asentamientos mayas, este documento ofrece una lectura transdisciplinaria de las nuevas ancestralidades, que se proyectan al mundo entre botivoleos, con la bola de hule que hace milenios crearon las mujeres y los hombres que también cimentaron la actual región mesoamericana.

La expresión Abya Yala, en dulegaya, el idioma del pueblo gunadule (ubicado entre Panamá y Colombia), nombra el continente americano. La traducción literal al castellano se corresponde con: “tierra en plena madurez” o “tierra de sangre”: tierra viva. En las reivindicaciones por la descolonización, esta ha sido una expresión acogida desde mediados del siglo XX por los movimientos sociales, en respaldo a las demandas contemporáneas de los pueblos y las nacionalidades originarios.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.08>

Introducción

En tierras mayas de México y Guatemala existen tres juegos de pelota mesoamericana contemporánea, cuyos practicantes impulsan una bola de hule con varias partes del cuerpo. En el *pok-ta-pok* y el *chajchaay* predominan impulsos con cadera sobre una bola maciza que pesa entre 2 a 4 kilos, alternando botivoleos sucesivos entre jugadores de los equipos en contienda. El primero emergió durante la década de 1990 en La Riviera Maya de México y el segundo en el departamento de Sololá, Guatemala, promediando la primera década del siglo XXI. Los puntajes se definen por adición y sustracción cuando un equipo consigue la meta opuesta con la bola, pero también al contacto con partes del cuerpo no permitidas (muslo, cabeza, pies o más arriba de la cresta iliaca). El *chajchaay* cuenta con dos aros suspendidos a unos cuatro metros de altura sobre la mitad del campo, ofreciendo otra opción para sumar o sustraer puntos cuando la bola logra ser traspasada. Al mismo tiempo surgió el *chaaj* en Guatemala con iniciativas desarrolladas en los departamentos de Chimaltenango y Guatemala, cuya bola cuenta con cámara inflable, permitiendo impulsos con antebrazo, muslo o cadera en procura de atravesarla por un aro dispuesto en la mitad de un tablero frente al cual se desarrollan los juegos. La práctica y difusión de estas modalidades tuvieron antecedentes durante la década de 1990 con la llegada de otro ancestral juego de pelota llamado *ulama* desde el estado de Sinaloa hasta Quintana Roo en México, gracias a la apertura del mercado turístico en la Riviera Maya, donde se contextualizaron espectáculos artísticos basados en prácticas del México antiguo.

La promoción de los juegos de pelota se encuentra actualmente en plena trascendencia hacia contextos educativos, deportivos, culturales y artísticos, destacando el papel de organizaciones oficiales a la par de iniciativas independientes, aunque unidas por la circulación actual de la espiritualidad maya y la gestión de movimientos étnicos. Cada iniciativa expone lecturas novedosas sobre identidades, tradición académica y circulación de los saberes ancestrales en tiempos actuales. En contraste, los estudios sobre la continuidad del juego de pelota mesoamericana se han concentrado en la supervivencia de este en el septentrión mexicano, gracias a que las familias lugareñas preservaron la elaboración de la bola maciza y la práctica misma de sus modalidades como opción recreativa para quienes habitan las rancherías rurales en el estado de Sinaloa.

Los trabajos académicos se han establecido como evocación de la Mesoamérica precolombina en perspectiva arqueológica, afianzando la interpretación de los juegos de pelota como práctica exclusiva de las élites antiguas (Carreón Blaine y Panqueba Cifuentes, 2018). Tales investigaciones han sustentado iniciativas oficiales para su difusión, las cuales convergieron hacia la reconstrucción escénica de los juegos para observadores fortuitos y de la academia, haciendo parte, muchas veces, de curadurías museográficas o para representar a los países mesoamericanos en exposiciones culturales de convocatoria mundial. No obstante, el desarrollo paralelo de la diáspora del juego mesoamericano, que inició en la Riviera Maya y que ahora trasciende nacional e internacionalmente, ha carecido de importancia para iniciativas etnográficas o incluso para las instituciones que tendrían a cargo el apoyo en su difusión.

La continuidad del juego de pelota mesoamericano como objeto de estudio

Hace 500 años, cuando los europeos arribaron a las Islas y Tierra Firme del continente que empezaron a denominar “América”, las distintas modalidades de jugar pelota que observaron entre los poblados nahuas y mayas no les fueron indiferentes (Carreón Blaine, 2015). Por medio de cartas, crónicas y diarios que datan de la primera mitad del siglo XVI, aquellos observadores dieron cuenta del asombro que les merecieron las destrezas corporales y secuencias de movimientos que efectuaban sus practicantes. Pero el juego *ullamaliztli* fue, sin duda, el que mereció mayores referencias por la manera distintiva con la cual debía ser contactada con la cadera una bola de hule sólido, cuyo material era desconocido hasta entonces por los europeos. La pelota, con su elasticidad, rebote y peso promedio de unos 3.5 k, contrastaba con las bolas de tela y vejigas infladas que usaban en los juegos de Europa. En procura de narrar las particulares habilidades que observaron, los cronistas tuvieron que ajustar los gestos técnicos que conocían, dejando emparentados desde entonces los juegos americanos con los europeos, como si los primeros fuesen una derivación de los segundos (Carreón Blaine y Panqueba Cifuentes, 2018).

A finales del siglo XVI y entrado el XVII, el juego de pelota ya no se registra entre los mayas (Martínez Gallegos, 2014) ni entre los nahuas, al ser condenada su práctica quizás porque preservaba la antigua religión y era considerado

como una forma de “resistencia al proceso de evangelización” (Rochin Naya, 2010, p. 14). No obstante, durante la segunda mitad del siglo XVII y el transcurso del XVIII, cronistas y religiosos declaran haber visto juegos de *ullamalitzli* en el noroeste de México en los estados de Sinaloa y Sonora, cuyas descripciones también registran otros observadores durante el siglo XIX en Nueva Galicia de Guadalajara. En los albores del siglo XX aparecerían nuevas alusiones, apuntando el uso de palabras de origen mexicano entre sus practicantes en Mocorito, Sinaloa. En 1930 se reporta el juego de cadera al norte de Culiacán; la antropóloga Isabel Kelly (1943, p. 172) realizó trabajo de campo en Acaponeta, Nayarit, y lo describió como una “supervivencia moderna periférica de una forma arcaica o versión simplificada del juego”. Los reportes que realiza Kelly, caracterizados por la participación de los jugadores y sus promotores, son un antecedente clave para el estudio del juego de cadera que actualmente se practica y difunde como *ulama*, pero también para las modalidades retomadas en la presente investigación.

El *ulama* como juego prehispánico bajo investidura maya y su diáspora actual

Durante la segunda mitad del siglo XX, nuevos registros del juego de cadera emergen durante las Olimpiadas de 1968 que organizó México, a raíz de las presentaciones que efectuaron jugadores sinaloenses en la capital, como reportan los diarios de la época, de acuerdo con la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (Conade, 2003). Desde la década de 1970, la región de Sinaloa fue foco de estudios etnográficos sobre la continuidad del milenario juego (Leyenaar, 1980), despertando el interés de la academia mexicana (Litvak King y Castillo Tejero, 1972). A este temprano interés se suma el proyecto audiovisual *Ulama: el juego de la vida y la muerte* (Rochin Naya, 1986), cuyo desarrollo a partir de 1978 transcurrió en sitios arqueológicos mayas donde los sinaloenses son filmados en acciones de juego, portando los trajes propios del juego de *ulama* para protección corporal, aunque ataviados según evocación de los antiguos jugadores mayas. La pieza documental fue proyectada en 1986, en el marco del Mundial de Fútbol FIFA que organizó México; este también sería el contexto para que un grupo de ulameros sinaloenses realizara presentaciones

del juego de cadera, haciendo parte de una muestra museográfica en la capital mexicana (Museo Nacional de Antropología, 1986).

Aunque en el contexto de los mundiales de fútbol se habían registrado otros eventos de exhibición en la Ciudad de México, por ejemplo, durante el torneo de España 82 (Richmond de Mejía y Mejía Zavala, 1982), la cinta de Rochin Naya detonó un nuevo interés académico por el juego, matizado por exhibiciones de los jugadores. En esta perspectiva cabe mencionar el Cuarto Festival Cultural de Culiacán, Sinaloa de 1990, donde un público de investigadores “expertos” en la materia entrevistó a los jugadores dando lugar a varias publicaciones (Rico *et al.*, 1992; Scarborough y Wilcox, 1991; Uriarte, 1992; Van Bussel *et al.*, 1991; Whittington, 2001). Entretanto, sobre la base de investigaciones realizadas durante la década de 1980 (Turok, 2000), en la Ciudad de México surgió la Asociación de Deportes de Origen Prehispánico. Esta iniciativa sirvió como base orgánica de la actual Federación Mexicana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales (FMJDAT) que, a partir de su participación en el evento de Sinaloa de 1990, realizó varios eventos académicos que incluían demostraciones del *ulama* y otros juegos de pelota en varias regiones del país. No obstante, la modalidad de *uarhukua ch'anakua*, juego de pelota purhépecha procedente de Michoacán, se erigió como una versión deportiva de difusión nacional por su adaptabilidad a entornos urbanos, dando paso al primer torneo de 1997 que hasta la actualidad cuenta con sus respectivas versiones anuales a cargo de la FMJDAT.

Durante la década de 1990 la difusión del *ulama* se trasladó a la Riviera Maya, donde los jugadores sinaloenses iniciaron la combinación escénica entre juego de cadera y *uarhukua ch'anakua* para forjar un espectáculo denominado *pok ta pok*, en alusión al juego de pelota maya, “para el regocijo de los turistas” (Aguilar-Moreno, 2015, 102). Sobre la base de este montaje derivaron nuevas formas de exhibir los juegos de pelota prehispánicos en escenarios internacionales, mediando la gestión de la FMJDAT y otras instancias oficiales. Valga mencionar para este caso el Mundial de Fútbol de 2006 realizado en Alemania y el Festival Tocati de Juegos Tradicionales de Verona en 2011. Al primero acudió un grupo de artistas procedentes de San Juan Teotihuacán, México, que presentó una versión de *pok ta pok* durante los actos culturales del evento FIFA. Al

segundo viajaron jugadores mayas oriundos del municipio de Chapab, Yucatán, quienes realizaron unas exhibiciones de *uarhukua ch'anakua* y otras sobre juego de cadera bajo la denominación *pok ta pok*.

Aunque en el contexto de la industria turística el juego de pelota servía como evocación del México precolombino, nuevas iniciativas a cargo de agrupaciones artísticas en la Riviera Maya recogían elementos del juego desde su performatividad que, sucedáneamente, se imbricaron con la práctica de la espiritualidad (Panqueba Cifuentes, 2012a y 2015). Entretanto, las organizaciones mayas de Guatemala, Belice y del sureste de México convocaban encuentros lingüísticos y culturales desde la década de 1990, en el marco de un movimiento étnico-político-cultural que desde entonces fue caracterizado como “panmayismo” dentro del ámbito académico (Fisher y Brown, 1996; Warren, 1998; Watanabe, 1997). En tal contexto, las comunidades rurales y urbanas mayas, lideradas por docentes y autoridades locales, retomaron la práctica del juego de pelota en formatos deportivos (Panqueba Cifuentes, 2016a), culturales (Panqueba Cifuentes, 2012b) y educativos (Panqueba Cifuentes y Pacach Ramírez, 2019), en modalidades de *chaaj*, *pok ta pok* y *chajchaay*. Valga mencionar que en 2018 el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) incorporó el *chaaj*, deporte ancestral de la pelota maya, como práctica de exhibición, donde Guatemala actúa como eje difusor¹. Tanto en los mencionados procesos como en otros más recientes, los ulameros de Sinaloa surgieron como maestros, muchos de ellos descendientes de familias observadas por los académicos durante la segunda mitad del siglo XX.

Si bien para el segundo decenio del siglo XXI la práctica de estos juegos ancestrales presentaba desarrollos multisituados, no solo en tierras mayas, publicaciones recientes (Uriarte, 2015; Zarebski Peña, 2016) insistían en la perpetuación de aquello que Panqueba Cifuentes (2016b) caracteriza como *arquetipo juego de pelota*; es decir, la preeminencia de estudiar el fenómeno a partir de evocaciones sobre el México precolombino, obviando protagonismo alguno de sus practicantes actuales. Antes bien, la diáspora de los jugadores sinaloenses interviniendo como maestros del juego de cadera en tierras mayas ha sido objeto de crítica en el marco de proyectos que insistían en “recuperar”

¹ <http://186.151.199.2/index.php/209-capacitacion-en-chaaj-deporte-ancestral-de-pelota-maya-para-exhibicion-en-los-vii-juegos-juduca-panama-2018>

el *ulama* en el septentrión mexicano (Aguilar-Moreno, 2015). Entretanto, al menos hasta los albores del 2021, la práctica de los juegos de pelota en modalidad de cadera y antebrazo registra equipos conformados en Sinaloa, Querétaro, Jalisco, Michoacán, Ciudad de México, Tabasco, Chiapas, Yucatán, Quintana Roo, Belice, Guatemala², Honduras³ y Panamá⁴ que promueven estas iniciativas y desarrollan procesos colectivos acompañados por maestros sinaloenses, organizando talleres, ofrenda de pelotas, entrenamientos y torneos locales, regionales e internacionales⁵.

El problema de la circulación actual de antiguas prácticas corporales en escenarios inéditos

Toda vez que el juego de pelota prehispánico constituye un tema clásico en Mesoamérica para la arqueología, la historia y, un poco menos, para la antropología, sus dinimizaciones actuales abren varios escenarios para su estudio. La práctica y difusión de diferentes modalidades también tienen lugar dentro del reconocimiento contemporáneo de las identidades étnicas, el debilitamiento de los nacionalismos y la circulación de tendencias *newage* que se alimentan de símbolos étnicos. En este escenario, los procesos de revitalización de los juegos suelen ser criticados desde la tradición académica que procura dejar en la época prehispánica la relevancia de su práctica. Paradójicamente, buena parte de estas fuentes se han desempeñado como base primordial donde han recogido las señaladas experiencias de revitalización.

De conformidad con la expansión cada vez más rápida de actividades en torno a los ancestrales juegos de pelota mesoamericana, emerge un campo de estudio sobre los conocimientos y significados que representa su gestión en el ámbito del deporte moderno, mostrarlos al turismo, vivirlos desde la espiritualidad, enseñarlos a generaciones jóvenes y promoverlos en otros países. Por ello, las preguntas planteadas para la presente investigación fueron: ¿cómo han logrado transmitirse los códigos propios de estos juegos hasta la época actual, a pesar de los deliberados silencios en el ámbito académico?, ¿qué estrategias

² <https://www.facebook.com/accdapmguatemala/>

³ <https://www.facebook.com/Equipo-Nacional-de-Pelota-Maya-de-Honduras-334476657181724>

⁴ <https://www.facebook.com/APPM17>

⁵ <https://www.facebook.com/UlamaDeCaderaFEMUC>

han adoptado sus practicantes frente a los supuestos históricos que les reservaron a espacios museográficos y montajes escénicos?, ¿cuáles son las posibilidades que ofrecen para robustecer explicaciones en perspectiva intercultural, que hasta el momento circulan como sincretismos, apropiaciones o *re-creaciones*⁶?

La reflexión sobre estos cuestionamientos permite proponer una postura crítica para el abordaje de los estudios clásicos sobre el juego de pelota prehispánico, los cuales recurren a fuentes iconográficas, documentos escritos durante la incursión española y la época de evangelización, además de la epigrafía y la arqueología. Desde tal escenario, el trabajo problematiza el arquetipo juego de pelota como “tradicción” distintiva para estudiar el tema, caracterizando cuatro patrones cíclicos en su dinamización, a saber: evocaciones grecorromanas ajustadas, identidad nacional, gestión étnica y gestión del deporte. Los dos primeros son identificados en perspectiva diacrónica y los segundos desde una mirada sincrónica. Por otra parte, su desarrollo se circunscribe a los debates acerca de los aportes y límites que el devenir de los deportes modernos ha heredado para las prácticas ancestrales. En tal sentido, contextualiza los juegos/deportes de pelota maya actuales con respecto a las transformaciones que, según Chartier y Vigarello (1982), operan sobre los deportes en beneficio del espectáculo y sus circuitos mercantiles. En consecuencia, el estudio representa un aporte al análisis diacrónico de estos juegos, pero también al desarrollo sincrónico en el campo de las investigaciones sobre el deporte y los procesos interculturales actualmente imbricados.

Investigar *con-jugando* en *ch'embil*⁷

La investigación comprende un abordaje transdisciplinar que ubica los principales debates arqueológicos, históricos y antropológicos, *con-jugando* un amplio trabajo de campo a partir de testimonios y etnografías *in situ*, además de una coelaboración con enfoque crítico-reflexivo desde la participación implicada. Como principio metodológico, su desarrollo acoge la matriz

⁶ “Re-creación” alude a procesos donde las comunidades vuelven a crear realidades, inspiradas en prácticas antiguas. Por tanto, aquí se establece una diferencia con la “recreación” como esparcimiento y ocio, cuyos temas son propios de disciplinas especializadas en los estudios sobre el tiempo libre.

⁷ Expresión en varios idiomas mayas que traduce al castellano la unión-reunión-telar de interrelación entre aldeas, pueblos, regiones y territorios extensos

mesoamericana del *ch'embil* (Mendizábal, 2010), cuya raigambre ha posibilitado a los pueblos de Mesoamérica su reinterpretación de los aportes foráneos dentro de las prácticas culturales, sagradas, económicas, sociales y políticas. Si bien el *ch'embil* puede ser concebido como evocación de sincretismos, representa una manifestación intercultural que ha permitido la supervivencia de las diversidades desde tiempos inmemoriales en Mesoamérica, incluso en los demás territorios de la Abya Yala.

En desarrollo de esta investigación, el *ch'embil* permite diálogos transdisciplinarios e interculturales en coelaboración con las instituciones, organizaciones y personajes en sus contextos de actuación. Desde una perspectiva historiográfica, el *ch'embil* es afín a los métodos de la historia cultural, cuyo campo de estudios acoge las tradiciones culturales y sus interpretaciones, combinando antropología e historia. Esta afinidad se profundiza teniendo en cuenta que la unidad de observación del estudio se compone de los significados actuales sobre la esencia ritual de los juegos, que se contextualizan a su vez en el deporte, la recreación, la educación, la cultura, el arte y como alternativa de ocio. El tejido en *ch'embil* también permite la conjugación de la mencionada corriente historiográfica en torno a los conceptos de poder, cultura y etnicidades, considerando las actuales circulaciones novedosas de “lo étnico”. Desde esta mirada, los significados sobre los juegos ancestrales son observables en perspectiva institucional dentro de los programas gubernamentales, los contenidos e iniciativas en contextos escolares, pero también dentro de organizaciones comunitarias u otras que no necesariamente cuentan con una estructura institucionalizada.

Ch'embil de personas y colectividades que con-juegan

En su mayoría, quienes participaron en el presente estudio habitan en aldeas rurales ubicadas en los estados mexicanos de Quintana Roo y Yucatán, y en los departamentos guatemaltecos de Sololá, Quiché, Chimaltenango, Guatemala, Baja Verapaz y Alta Verapaz. Estas personas se dedican principalmente a labores agrícolas, docentes y comunitarias, aunque en algunos casos también se desplazan cotidianamente a polos urbanos para desempeñar labores propias de tales ámbitos. Quienes residen en poblados semiurbanos, cabeceras

municipales y ciudades se dedican a tareas técnicas, comerciales, docentes o en dependencias de Gobierno. El factor que determinó su participación en el estudio se circunscribe al desempeño de variados roles dentro de la gestión de juegos ancestrales en contextos deportivos, pedagógicos, artísticos, investigativos y en el ámbito de la espiritualidad maya. Para la investigación desarrollamos contactos paulatinos en interacción lúdica y coelaborativa con las siguientes personas, colectividades locales, instituciones oficiales y organizaciones no gubernamentales.

Durante el 2011 contactamos con cinco jóvenes mayas en la Ciudad de Guatemala, quienes requerían un jugador para el grupo de *chaaj* encargado de realizar presentaciones públicas en Guatemala, cuyo programa desarrolla el Ministerio de Cultura y Deportes (MCD). Así quedó determinado el primer contacto de “investigador” con “participantes”, el cual se multiplicó luego, transformando *in situ* la relación sujeto-objeto que convencionalmente se asume en estudios cualitativos, para derivar en un proceso coelaborativo. Se derivaron encuentros con otros tres jugadores y dos funcionarios mayas de la Dirección General de Educación Física (DIGEF), encargados de capacitaciones sobre *chaaj* para docentes y de eventos escolares en el ámbito nacional. En 2012 se inició la colaboración de un gestor, jugador e investigador del *chaaj*, oriundo de Ciudad de Guatemala, vinculado como profesional del deporte y la educación física en el Instituto de Investigación y Desarrollo Maya (IIDEMAYA), donde participó en la realización de torneos entre 2012 y 2014.

Durante 2013 cooperamos con DIGEF en la promoción del *chaaj* en escuelas de educación física, donde coelaboramos un material metodológico (Panqueba Cifuentes y Pacach Ramírez, 2019) con docentes de 22 regiones, una profesora maya encargada del apoyo pedagógico y logístico, una funcionaria maya coordinadora del programa de Interculturalidad y un profesional maya asesor de DIGEF, quien también ejercía como presidente provisional de la Asociación Nacional del Deporte Chaaj. En 2014 se sumaron dos pioneros del *chaaj* y el *chajchaay*, oriundos de Chimaltenango, quienes crearon el Instituto Kukulcan en 1996, donde adelantan proyectos sobre cultura, educación, epigrafía maya, matemática vigesimal y revitalización del juego ancestral. Conjuntamente, iniciamos trabajos de campo en Sololá, con cinco grupos de jóvenes jugadores de *chajchaay*, en paralelo con la participación en sus torneos.

Cuatro investigadoras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se sumaron al proceso en 2014, en concomitancia con tres pioneros del *pok-ta-pok* de la Asociación de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales de Yucatán (AJDATY), promueven desde 2002 los juegos ancestrales en comunidades asentadas en la Riviera Maya. Durante 2015 establecimos contacto con tres dirigentes de la (FMJDAT) y un promotor de *chaajychajchaay* en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), líder de un grupo conformado por 13 jugadores. En 2016 participaron tres profesores jubilados del sistema educativo intercultural, quienes crearon y desarrollaron entre 2001 y 2014 los Encuentros Lingüísticos y Culturales del Pueblo Maya (ELCPM), incorporando los juegos de pelota como estrategia de participación para las juventudes mayas de México, Belice y Guatemala. Este mismo año colaboraron tres jugadores de *ulama*, oriundos de Sinaloa, México, quienes en 1995 hicieron parte del grupo pionero en las exhibiciones de *pok-ta-pok* para turistas visitantes de la Riviera Maya. Junto a ellos participaron siete jugadores y dos empresarios de espectáculos para turistas en Quintana Roo.

Coelaboración de los *con-juegos*

El proceso de coelaboración se sustenta desde la matriz cosmogónica Muis-Kanoba, cuya cepa está constituida por seis pedagogías: contemplación, descripción, revisión histórica, memorias cotidianas, confluencias y cuencas de los descubrimientos (Peralta Guachetá y Panqueba Cifuentes, 2010). No obstante, la organización de las actividades toma como referente la propuesta de Chinchilla (2005, p.110) para una “pedagogía de la educación física de apertura a la experiencia humana”. El autor remite a explorar y descubrir para aprender a ser social, a sentir, a pensar en la acción y a “crear y explorar modalidades de construcción-estructuración de la experiencia sensorial y corporal” (p. 111). En concordancia, la investigación se desarrolla mediante cuatro caminos: contemplar, describir, aprehender y compartir, los cuales se entrelazan en *ch’embil*, implicando pasos secuenciales, pero también su alternancia imbricada.

El camino de la contemplación

El trabajo se inicia de manera informal entre el 2011 y el 2012 como un proceso participativo de contemplaciones que permitió acercamientos al

fenómeno, pero también los contactos con las personas que participan en la gestión, desarrollo y circulación de los juegos/deportes de pelota maya. Este camino se inspira en dos conceptos del idioma kaqchikel: *b'ochinik*, que alude a un acto de persuasión y *nik'onik* que se relaciona con una *super-visión*. Contemplar significa, entonces, la capacidad de asombro profundo que transforma lo observado, pero también a quien observa. Es decir, quien presencia un acto puede interactuar momentáneamente y desaparecer, pero también tiene la posibilidad de establecer una interacción basada en comparaciones con experiencias previas o dejar fluir su asombro que trasciende como experiencia memorable.

Las primeras experiencias de contacto *in situ* con jugadoras y jugadores permitieron definir los cambios y continuidades que destacan sobre el juego de pelota mesoamericana en tanto objeto de estudio. A partir de allí retomamos las memorias cotidianas de grupos y personas que, desde la gestión étnica, política, cultural y educativa, se convocan en la difusión de los juegos ancestrales de pelota como deportes que reúnen herencias cosmogónicas, científicas y espirituales de los Pueblos Mayas. Para recabar, interpretar y comprender la experiencia sensible de la práctica, el camino de contemplar, expresado en pedagogía de la contemplación, dejó definido que el enfoque coelaborativo tendría que suceder por medio del aprendizaje *in situ* de los juegos, con participación en entrenamientos cotidianos, ceremonias mayas, organización de actividades pedagógicas, elaboración de implementos personales para protección corporal del contacto con la pelota, conformación de equipos y desarrollo de torneos.

El camino de la descripción

Entre el 2013 y el 2014 la propuesta se definió como un proceso propiamente dicho de investigación que priorizaría la descripción del problema desde el punto de vista historiográfico, pero también la coelaboración mediante instrumentos etnográficos. Los recorridos sobre las prácticas, los relatos, las cotidianidades y las experiencias durante el desarrollo *in situ* de encuentros para jugar, trazan una ilación histórica donde “la presentación de sucesos del pasado [...] no solo sea objetiva —de acuerdo con los hechos reales registrados por la observación o con datos documentales—, sino útil para los fines de educación política y cultural [...]” (Fals Borda, 2002, p. 55B). Esta participación desde adentro facilitó

el registro fotográfico y audiovisual, pero también las conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas. Una serie de primeras descripciones fueron compartidas mediante crónicas en formato blog⁸, con la finalidad de expresar a las personas participantes, un punto de vista no experimentado previamente sobre sus actividades. El desarrollo sucesivo derivó en nuevos intercambios de roles para jugar, indagar, conversar, proponer y consultar, priorizando los testimonios de sus protagonistas acerca del carácter ceremonial y sagrado de los juegos, pero también un enfoque sobre la participación de las mujeres en sentido histórico y en el contexto actual (Panqueba Cifuentes, 2016b).

Durante este período el trabajo recibió apoyos financieros de la UNAM y la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional, con el objeto de caracterizar los problemas epistémicos que suscita el estudio de los juegos actuales en México y Guatemala respecto de las fuentes historiográficas; la revisión de estas, en su construcción como objeto de estudio, consideró un abordaje diacrónico-crítico respecto de su representación como insumo museográfico que ha sustentado la construcción de identidad nacional o que, en su defecto, sirve como espectáculo escénico en el contexto mercantil del turismo ecológico y cultural. En paralelo, tuvo lugar una intervención escolar desde DIGEF en Guatemala, adecuando ejercicios etnográficos con estudiantes de magisterio en Educación Física en 22 departamentos del país.

El camino de aprehender

Entre el 2015 y el 2016 priorizamos cuatro ejercicios de sistematización de experiencias sobre gestión étnica, educativa, cultural y turística de los juegos mayas. El procedimiento implicó la sistematización sobre los ELCPM, ubicando sus etapas de tiempo, modo y lugar, cuyos métodos y componentes comunitarios se proyectan internacionalmente, permitiendo en paralelo la difusión de los juegos de pelota. En tal medida fue posible organizar la información sobre cada iniciativa, captando sus estrategias de apoyo, problemáticas abordadas, demandas comunitarias, metodologías, desenlaces y sostenibilidad. Como resultado obtuvimos la caracterización y las circunstancias particulares en que se sucede la práctica actual de los juegos ancestrales como deportes,

⁸ <http://seinijsuca.blogspot.com/>

organizándose desde una perspectiva del Pueblo Maya. El proceso también permitió revisar la historia e hilvanar las confluencias que fueron contribuyendo al sustento de ejercicios pedagógicos con el juego de pelota como fuente de conocimientos y herencias ancestrales. Los ejercicios también permitieron descubrir nuevos escenarios de *con-juego* donde las prácticas corporales ancestrales se ponen en común con algunos deportes con pelota convencionalmente practicados en el mundo.

El camino de compartir

Entre el 2017 y el 2019 confluimos sobre los caminos anteriores con la finalidad de analizar los hallazgos en forma conjunta. La prioridad durante este ejercicio transita en perspectiva intercultural, asumiendo las interpretaciones expresadas por sus protagonistas, aprehendiendo los posibles significados y significantes de sus narrativas durante los momentos de interacción lúdica. Por otra parte, el camino requirió la aplicación de instrumentos como entrevistas semiestructuradas y relatos de vida con personajes que participan de las iniciativas, pero que no necesariamente se autoadscriben a pertenencia étnica alguna. El procedimiento analítico priorizó la interpretación *in situ* en las voces de sus protagonistas, sus adaptaciones históricas y cotidianas, así como su interacción con los medios de difusión audiovisuales, escritos, gráficos e interactivos. Desde tal enfoque *multiversacional*, el camino retoma las pedagogías coelaboradas durante los caminos previos que, fortalecidas por confluencias de control que aportaron sus participantes, soportan el balance metodológico. La retroalimentación se sucedió, de la misma forma, mediante un hilado de análisis, cuestionamientos, reconocimientos y acuerdos entre participantes.

Resultados

La eclosión del *chaaj*, el *pok-ta-pok* y el *chajchaay*, mediante desarrollo de torneos, presentaciones públicas, ceremonias y circulación educativa/deportiva/artística, comprende tres momentos desde 1992 hasta el 2015. El primero trata sobre el desconocimiento inicial del juego de pelota como una práctica viva, sobre la base de ideas arquetípicas vertidas en el aparato escolar y en escenarios ajenos al mundo maya, como resultado de su academización y

sucesivos ajustes del concepto “deporte” para explicar su relevancia en la antigüedad. El segundo momento emerge a partir de la gestión de elementos étnicos previamente fortalecidos por los movimientos mayas, que se ven enfrentados a las nociones que el arquetipo académico dejó instaladas en los discursos nacionalistas: la historia prehispánica difundida y la conciencia de una identidad imaginariamente unitaria. El tercer momento comprende la convergencia de los jugadores con sus propias experiencias corporales, pero contextualizadas en nuevas formas de asumir los imaginarios de la identidad étnica, pasando por una toma de conciencia sobre las historias familiares y sus experiencias dentro de los sistemas políticos, económicos, educativos y culturales. El siguiente relato, realizado originalmente en idioma kaqchikel, representa la experiencia que describen varios jugadores:

Soy originario del paraje Xesampual, departamento de Sololá, Guatemala y tengo 23 años. Nací en una familia que era católica y con el transcurso del tiempo se pasaron a la cultura cabal un año antes de que yo naciera. Entonces al nacer fui presentado a la cultura, no estuve en ninguna religión; nosotros estamos en la cosmovisión. Yo empecé a crecer en la cultura; por eso sé todo sobre los nahuales. Trabajo curando animales, me gusta la naturaleza y trato de hacer cosas que otras personas no hacen, por ejemplo, reciclar o cosas así [...]. Empecé a jugar *chajchaay* en 2007; el 27 de octubre fue mi primer entrenamiento con mis primos que habían estado jugando hacía seis meses con los del grupo Sotz'il. Ellos nos empezaron a enseñar. Jugamos casi una hora y duré como quince días sin poder caminar bien. No es un juego común; no es como jugar fútbol. Después de un año, el Tata Lem Mucía Batz nos empezó a llevar a presentaciones en varios lugares. Fuimos dos veces a Belice, pero la tercera vez no pude ir por causa de mi trabajo. También fuimos a Quiché¹¹ y a otros lugares. La gente se quedaba viendo porque no lo entendían. Si no era mi papá, había otro señor que explicaba el juego antes que nosotros empezáramos para que la gente entendiera. Se emocionaban cuando tocaban el balón; se quedaban sorprendidos porque imaginaban que era una pelota inflable que no pesaba nada, porque así se ve (Yoman Felipe Ilocap, comunicación personal, San Juan la Laguna, Guatemala, 6 de diciembre del 2015).

Los ejercicios de coelaboración contribuyeron a comprender desde adentro los juegos con sus rituales asociados a las formas de vivir hoy la espiritualidad, pero también la imbricación de formas propias del deporte organizado y espacios formativos para las generaciones jóvenes. Su vigencia se explica en este trabajo desde la caracterización de los patrones cíclicos inherentes al arquetipo académico, pero también por las resignificaciones de sus practicantes actuales. Estas últimas permiten develar la trascendencia de los juegos de pelota como códigos corporales que sus practicantes recuerdan al jugar, incorporándose diacrónicamente a la historia de los pueblos mayas y a su vez incorporando su propia experiencia generacional en los anales mesoamericanos y del mundo. Uno de los primeros promotores en Guatemala, explica lo anterior a partir de la expresión *b'anob'äl* del idioma kaqchikel:

[...] los ancianos cuando hablan hacen referencia a que están replicando lo que vieron con sus abuelos; allí no solo se trata de diálogos, sino de acciones. Entonces ellos dicen *b'anob'äl*, palabra que viene de *b'an*: hecho y *b'äl*: instrumento. Esto se refiere a réplicas que se hacen en las danzas, las gesticulaciones o los pasos que dan, que lo toman como *b'anob'äl*. No están escritos en un papel los pasos que hay que dar, pero ellos que vieron al abuelo en acción, danzando o en ceremonia, lo repiten. Esto es como un código corporal que se puede ver, replicar e imitar. Esta palabra *b'anob'äl* la utilizamos para nombrar un hecho u alguna acción de importancia que solo se ve. Entonces el hijo, el nieto lo replica porque él lo vio: si yo lo vi, así se hace. O sea, de un ejercicio que vio, lo replica. Entonces yo pienso que es un código en movimiento que aprendió y lo replica para dejar a sus nietos para que lo continúen (Tata Lem Mucía Batz, comunicación personal, Ciudad de Guatemala, 29 de enero del 2016).

Por otra parte, el arquetipo juego de pelota mesoamericana ha figurado como insumo determinante para explicar el pasado como teleología de la modernidad. Su *academización* permitió que circulara en calidad de objeto de referencia sobre las manifestaciones antiguas más relevantes para la construcción actual de las identidades nacionales. Esta dinámica se contextualiza en tiempos de la globalización como museos vivos, cuya curaduría tendría la finalidad de mostrar a públicos diversos, los referentes prehispánicos sobre los cuales

se edificaron los nacionalismos ahora en exhibición dentro de un contexto de mundialización económica. Los juegos mesoamericanos con bola de hule se convirtieron en referente primordial para iniciativas en el mercado turístico, conjugadas en gran parte con la promoción nacional de prácticas antiguas en formato deportivo.

No obstante, los campeonatos han propiciado la creación de reglas a partir de situaciones de juego, pero también la incorporación de rituales relacionados con la siembra del maíz. En tales instancias se desarrollan intercambios de semillas entre representantes de los equipos, lo cual conlleva un momento de reciprocidad entre localidades distantes que se congregan para celebrar jugando en época del solsticio que brinda las mazorcas en cosecha. De esta manera el concepto de deporte –*etz'anib'äl*⁹– se ha venido enriqueciendo desde la significación del *b'anob'äl* que, aunada a la de *xamanil nimab'ey*¹⁰, conforman la totalidad del *chajchaay*. Esta práctica y el concepto *b'anob'äl* han figurado como base para la recreación contemporánea del *chajchaay*, pero, sobre todo, logró complementarse con la estructura del deporte moderno convencional o *etz'anib'äl*. A partir de ello ha sido posible *conjugar* el proceso surtido para la reinención del juego que estuvo basado en la espiritualidad –*nimab'äl k'u'x*– como espacio de consulta, agradecimiento y aprehendizaje. Entonces, los campeonatos –*ch'akonik*– no solo han sido escenarios para contemplar los avances técnicos en cada equipo, sino también para la imbricación entre *b'anob'äl*, *etz'anib'äl* y *xamanil nimab'ey*.

Desde el escenario de la gestión étnica, destaca el desarrollo de los ELCPM, concentrados en el fortalecimiento de los idiomas y manifestaciones culturales mayas. Sus precursores encontraron preocupaciones compartidas, fruto de sus experiencias laborales como docentes del sistema bilingüe intercultural, pero también del conocimiento de las problemáticas del Pueblo Maya, en tanto las

⁹ Neologismo adoptado en idioma kaqchikel para el concepto de deporte. La palabra también se traduce al castellano como: cancha deportiva. Véase: Comunidad Lingüística Kaqchikel, 2012.

¹⁰ Término compuesto que denota espiritualidad: *xamanil* (espíritu) y *nimab'ey* (camino principal). Es diferente de *nimab'äl k'u'x*, neologismo de la Comunidad Lingüística Kaqchikel (2012: 125) que significa religión.

habían vivido desde su infancia. Un profesor jubilado del sistema bilingüe intercultural en Yucatán y pionero de los encuentros, refiere al respecto:

Uno de nuestros objetivos [...] era que un maya-hablante de itzá, o de mopan, o de keqchí, se encontrara con la gente maya de Yucatán para hablar. No había espacios para expresarnos culturalmente y esos encuentros eran la oportunidad [...]. Conscientes de fortalecer el uso de la lengua, los encuentros se realizaban en la lengua de la comunidad, aunque se tenga que traducir para los otros hablantes de lenguas mayas diferentes. Pero nos daba gusto escuchar que se expresen las lenguas [...]. A pesar de que todos éramos mayas había una gran diversidad de puntos de vista sobre la problemática maya, pero también había grandes coincidencias; por ejemplo, en la importancia de fortalecer la cultura y la lengua de las comunidades mayahablantes.

[...] José Mucía y Eduardo Takatik de Guatemala vinieron a hacer un trabajo de investigación (en el año 1998) con los jugadores de pelota en Xcaret (Quintana Roo, México). Bajaron a Valladolid (Yucatán), me buscaron, era yo presidente de la Asociación *Mayaon*¹¹, nos reunimos a platicar y establecimos un contacto con la idea de continuar compartiendo información e inquietudes culturales. Por su parte Don Valerio Canché Yáh (maya yucateco), profesor de educación indígena, había conocido algunas personas de Belice: Don Angel Sek y unos hermanos mayas del Petén (Guatemala), de apellido Chayax. De idea de Don Valerio surgió que nos reuniéramos en Patchacan (Belice) algunos promotores que ya nos conocíamos [...]. Nos juntamos en 1999 [...] y los anfitriones fueron: la familia de Don Anastasio Poot y una familia de apellido Dzul. Asistieron de Guatemala como seis personas de distintas regiones; platicamos durante dos días. Se hizo una ceremonia y de esas reuniones surgió la idea de hacer un Encuentro Lingüístico y Cultural donde pudieran asistir representantes de las lenguas mayences principalmente de Guatemala, Belice y México (Bartolomé Alonzo Caamal, comunicación personal, Yokdzonot, Yucatán, 15 de enero del 2016).

¹¹ Expresión en idioma maya-yucateco, que en castellano significa: “somos mayas”

Sobre la relevancia de los ELCPM para la revitalización del *chaaj*, un profesor maya tzotzil de la UNICH, México, retomando parte del libro *Chajchaay* del Tata Lem (Mucía Batz, 2004), asevera:

Esa fue la otra línea de cómo llega el juego por acá, fue en 2011 donde se hace una exhibición por parte de la DIGEF en Belice. De ahí se refuerza el interés; ahí también estuvo el maestro Lem Mucía Batz. Le decíamos que es importante que trabajemos ya la revitalización de los juegos en nuestro territorio [...]. En 2011 y 2012 hicimos la ruta de lo que iba a ser un diplomado –le llamamos en ese tiempo–. Revisamos las temáticas del curso, la importancia de la parte filosófica, cosmogónica y ceremonial del juego. También hicimos una ofrenda con las peticiones para que este proceso se iniciara, que empezara a tomar fuerza aquí en Chiapas. Lo hicimos precisamente en [el cerro de] Moxviquil un jueves en la mañana; lo hicimos con unos compañeros de San Juan Chamula, llevamos ofrendas y el maestro Mucía nos acompañó. Recuerdo que era el día *Jun Kemé* del *Cholq'ij* (calendario maya de cuenta corta). La ofrenda consistió en tabacos y miel, aparte de los otros elementos. Se hizo la ofrenda y desde ahí sentimos que, de acuerdo con la lectura que hicieron los compañeros, esto iba a tener un buen comienzo, pero que había que cuidar muchas cosas (Édgar Federico Pérez Martínez, comunicación personal, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 1.º de abril del 2015).

Considerando la confluencia entre arquetipo, academización, desarrollo escénico y gestión deportiva y étnica emergieron las iniciativas contemporáneas que contextualizan los antiguos juegos en instancias educativas, rituales, culturales y del deporte, no obstante, las interferencias ideológicas y simbólicas heredadas de las etapas históricas de los países. Las iniciativas recuperan insumos a partir de conocimientos académicos, pero también los correspondientes a procesos comunitarios, donde sus protagonistas asumen la responsabilidad de volver a jugar con la bola de hule que colectivamente crearon varias generaciones mesoamericanas precedentes. Los relatos sobre este proceso reflejan las transformaciones ideológicas y simbólicas personales surtidas dentro de un proceso oficial del Estado-nación, pero que una vez aprehendidas subjetivamente, fueron brindando un nuevo espacio para la

circulación de las conciencias étnicas. Un funcionario de la DIGEF, refiere el caso de la creación de la Unidad de Interculturalidad en esta instancia del Ministerio de Educación en Guatemala:

[...] una de las funciones básicas de la Unidad era fundamentar el significado cosmogónico de la pelota maya, relacionado a la clase de Educación Física [...]. Era una meta de Gobierno, con la idea de promover una práctica deportiva o un juego de la identidad maya. O sea, es que la vivencia de la interculturalidad dentro de la educación física precisamente le vino a dar valor agregado a la pelota maya porque decían que jugar baloncesto, sí; jugar balompié, sí; hacer ciclismo, sí; hacer atletismo, sí; hacer ajedrez, sí; balonmano, sí; balonvolea, sí; cualquiera de esos deportes, pero ninguno forma parte de la cultura guatemalteca o, en este caso, mesoamericana. Entonces, a partir de ahí vino a tomar fuerza la incursión de la pelota maya dentro de la clase de Educación Física. Ese era el objetivo, lo hayan pensado en el viceministerio, lo hayan trasladado las personas acá, pero finalmente dentro de las funciones venía eso. Por ejemplo, observar pertinencia étnica y cultural y lingüística en los procesos técnicos, administrativos y creo que financieros (Tata Salvador Pacach Ramírez, comunicación personal, Iximulew, Guatemala, 26 de febrero del 2016).

Tanto los espectáculos en la Riviera Maya como los esfuerzos desde el deporte organizado y escolar brindan un campo para el desarrollo actual del juego de pelota que combina elementos de los deportes modernos con las artes escénicas. La Riviera Maya figura en este proceso como un experimento que irradió desarrollos inéditos para los juegos de pelota mesoamericana, por ejemplo, la incorporación de elementos a manera de atavíos y nuevos componentes que, sumados, logran una vinculación con las representaciones de los antiguos mayas rescatados de entre las imágenes y esculturas publicadas en los trabajos académicos. Por otra parte, los juegos/deportes de pelota maya se muestran ciertamente embebidos de elementos corporales y kinestésicos del *ulama*, pero también de imaginarios respecto de la práctica hasta antes de la incursión europea en Abya Yala. Pese a la aceptación que tienen como muestras de museos vivos, buscan insertarse entre otros públicos que no solo intervienen como espectadores, sino como ejecutantes. Para ello, deben mimetizarse dentro de los itinerarios corporales, recreativos

y competitivos de occidente; es decir, insertarse en la historia de los deportes. No obstante, renuevan las lecturas sobre el objeto académico, demostrando ausencia de estudios sobre los encadenamientos históricos fraguados desde tiempos coloniales.

Discusión

Las imágenes del juego de pelota mesoamericano, que se concretan a manera de arquetipo, son documentos insuficientes para explicar su práctica anterior a la incursión europea porque muchas están subordinadas a una visión y una herencia cultural forjada en el Occidente (Carreón Blaine y Panqueba Cifuentes, 2018). Por tanto, ha sido necesario abordar en esta investigación la forma en que todas aquellas imágenes soportan un arquetipo ligado a perspectivas europeas del juego que heredó la academia. En esa medida, se entretienen las prácticas y símbolos de los juegos mesoamericanos con aquellas correspondientes a juegos que se vinculan a una tradición que parte de la antigüedad clásica de Occidente y continúa reflejada en las iniciativas actuales.

Ante la permanencia significativa de estas formas arquetípicas como mitos subyacentes que perduran en las explicaciones sobre los juegos/deportes ancestrales en la actualidad, los códigos corporales que emergen del *chaaj*, el *pok-ta-pok* y el *chajchaay* proporcionan una ampliación sobre esta mirada, permitiendo atisbar herencias-Otras. De acuerdo con sus propias necesidades y motivaciones, cada iniciativa se nutre en el arquetipo académico sobre el juego de pelota, pero también del proceso organizativo nacional/internacional del deporte. Estos emprendimientos se desarrollan en contextos cambiantes, donde nacen o *re-nacen* prácticas que congregan a grupos de personas, los cuales, en tanto comunidades de práctica, se identifican y establecen sus propias dinámicas, proyectándose, a su vez, hacia contextos políticos, culturales y económicos.

En consonancia con sus posibilidades de promover exégesis entre las personas en interacción —público y ejecutantes—, los desarrollos escénicos rituales de los juegos se diferencian de aquellas obras soportadas en guiones musicales, coreográficos, literarios, plásticos, entre otros, que hacen parte del repertorio artístico universal y que pueden convertirse en objeto de opinión especializada.

Si bien es posible concebir dichas escenificaciones como insumo mítico de las tradiciones folclóricas nacionalistas, es menester precisar que son en realidad sabidurías colectivas forjadas desde tiempos inmemoriales, cuyos códigos han trascendido hasta sus actuales practicantes. Las generaciones precedentes les inmortalizaron en formatos visuales, escritos y esculpidos, pero también como prácticas cosmogónicas entregadas a sus descendientes en calidad de códigos corporales. Las generaciones actuales procuran adaptarles a tiempos contemporáneos; les comunican y transforman robusteciendo sus contenidos al tenor de infinitos ejercicios de exégesis propios y foráneos.

La incorporación reciente de los juegos de pelota mesoamericana en los ámbitos del deporte y los espectáculos acontece en un contexto proclive al reconocimiento y la exaltación de las identidades y grupos diversos. Si en algo hay un acuerdo social en la actualidad —por lo menos como posición discursiva— es en el disfrute democrático de las libertades que históricamente han sido esquivas para las consideradas “minorías”. En este contexto surgen los movimientos por la equidad de género, las diversidades sexuales, las reivindicaciones étnicas, las juventudes, las iniciativas de inclusión para poblaciones con capacidades diferentes y otras que, en general, se caracterizan por haber estado excluidas del mundo reservado para las mayorías. Por otra parte, las prácticas corporales ancestrales cuestionan la instrumentalización que el mercado del turismo ha pretendido darles, pues dinamizan otras epistemes, guían hacia búsquedas personales y grupales, y se ubican en interlocuciones que superan las segmentaciones y las dicotomías de los conocimientos. La bola de hule nuevamente rebota en tierras mayas, pero también en otros confines, gracias a que los botivoleos con la cadera y los antebrazos emergieron en la actualidad como códigos corporales, con la misión de aprehender las otras historias tejidas por los pueblos desde la antigüedad.

Con el juego de pelota surgen coyunturas importantes frente a temas como el invento de la vulcanización, la neocirculación de las espiritualidades que ganan auge en tierras mayas, planteando cuestionamientos frente al rumor historiográfico respecto de sacrificios humanos directamente asociados a los juegos de pelota. Por otra parte, como actividad lúdica, recreativa y deportiva, los juegos de pelota maya de cadera y antebrazo implican una transformación para las institucionalidades del deporte, la cultura y la educación, provocando serios debates a los estatutos que rigen estos temas en los países. Emergen de esta

dinámica infinitas paradojas, en tanto *nuevas-antiguas* prácticas corporales que han sido heredadas desde tiempos antiguos y hoy gozan de un inusitado auge para el deporte, el turismo, la educación y las espiritualidades. Las subjetividades en formación que se van consolidando al calor de los juegos ancestrales van hallando los hilos de sus fuentes madres. Si bien la expresión en forma de juegos se presenta como un lenguaje circulando en tiempos actuales, van adquiriendo significaciones en tanto códigos corporales que vienen siendo recordados por agentes del mundo maya en unos casos, así como desde iniciativas menos cercanas geográficamente, pero atraídas por saberes de mundos paralelos, con sus cosmovisiones y legados antiguos.

En el contexto educativo, las antiguas sabidurías corporales se proyectan como ejercicios de coelaboración intercultural, que en lo sucesivo pueden coadyuvar hacia la construcción de un currículo contemporáneo en Educación Física. En tal sentido, el presente trabajo constituye un aporte al “cultivo de la inteligencia corporal y al despliegue de otros conocimientos culturales y sociales, enriqueciendo las prácticas y conversaciones cinestésicas”, de acuerdo con la Secretaría de Educación Distrital (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p. 25). En palabras de Chinchilla (2005, p. 111), la Educación Física de la actualidad —más aún en contextos interculturales— exige “descubrir la experiencia de participación y solidaridad”, “la experiencia de los sentidos”, “la experiencia creativa” y “aprender a pensar en la acción”. En tal sentido, la práctica, difusión y estudio de los juegos ancestrales transcurre como ejercicio de con-jugaciones, evocando la emergencia contemporánea del cuerpo aprehendiendo desde la madre tierra; en correspondencia con otras iniciativas floreciendo en Abya Yala, se articula con pedagogías del territorio, asumiendo la interculturalidad como proyecto educativo.

Para el contexto de la educación intercultural, este trabajo proyecta un *saq bë*¹² por donde circular/retornar en los orígenes, para *sentipensar/co-razonar* desde las raíces e itinerancias. De acuerdo con Flórez Rojas y Mecha Forastero (2020), las prácticas ancestrales se ven amenazadas dentro de los procesos de movilidad poblacional que recientemente atraviesan las poblaciones étnicas, como consecuencia de la ruptura física con sus territorios de origen. No obstante, aquellos saberes originarios se ajustan a las condiciones de nuevos territorios; entretanto, se transforman fruto de las nuevas realidades regionales,

¹² Expresión maya kaqchikel que traduce al castellano: “El camino amplio y blanco”.

pero también acompañan a sus portadores en el transcurso de la desterritorialización. Dentro de las nuevas condiciones de vida, las prácticas ancestrales se reterritorializan, cumpliendo un papel decisivo para la sobrevivencia espiritual, familiar y comunitaria. Por el *saq bĕ*, las prácticas ancestrales se comparten como origen y destino en la matriz de la tierra, donde los saberes resguardados y transformados a través de los tiempos *con-mueven* hacia una educación desde la madre tierra como compromiso con la humanidad (Green Stócel, 2006). Caminar el *saq bĕ* de la educación intercultural es entonces *corazonar-nos* como destino, saber y origen, hacia la sostenibilidad de iniciativas para *con-jugar* las prácticas ancestrales aún dentro de contextos geográficos, culturales y sociales distintos a los de sus orígenes.

Conclusiones y recomendaciones

Los estudios sobre los juegos de pelota mesoamericana han presentado tradicionalmente un enfoque de acomodación a las ideologías que llegaron con la incursión europea en América (Carreón Blaine y Panqueba Cifuentes, 2018). Esta dinámica se trasladó al ámbito de la práctica misma, que poco a poco fue concatenándose con la historia de la nobleza mesoamericana, emparentándose sistemáticamente con sus pares de ultramar (Carreón Blaine, 2015). Entre tal tensión epistemológica resulta complejo acercarse a su continuidad contemporánea porque descarta en esencia que los pueblos mayas de nuestro tiempo hayan asumido la proyección de sus herencias por medio de formatos propios de la vida actual como el deporte y la educación. De acuerdo con testimonios de sus participantes, más allá de competiciones para exaltar ganadores, la finalidad de estos eventos es encontrarse para recordar sus milenarias herencias cosmogónicas, arquitectónicas, rituales, científicas y artísticas. “Siento que juegan mis ancestros, tomando prestado mi cuerpo”, suelen aludir respecto de aquello que les convoca. Son usuales las conversaciones sobre datos arqueológicos, discusiones históricas y narraciones basadas en textos antiguos, hoy conocidos como códices mesoamericanos, entre los cuales se encuentra el *Popol Vuh* (Reinos, 1984), *Pop Wuj* (Chávez, 2007) o *Popol Wuj* (Sam Colop, 2008).

Los juegos/deportes de pelota maya en contextos actuales, ofrecen a sus practicantes la oportunidad de hacer parte de la historia mesoamericana por

medio de la *in-corporación* de una experiencia antigua en su vida cotidiana; igualmente deja a su disponibilidad la incorporación de la historia antigua a su historia de vida, a su experiencia familiar y en sus búsquedas identitarias, que en este caso remiten al legado ancestral maya. La diáspora de los jugadores de Sinaloa y la difusión del *ulama* a la región maya tiene como resultado la revitalización del juego en el actual contexto de emergencias culturales. Es dinamizado con la organización de eventos en la Riviera Maya o como juego sagrado en la ciudad capital de Yucatán, pero también como ceremonias y programas educativos en Guatemala. Lo códigos corporales favorecen la *re-creación* de gestos y movimientos técnicos propios de los juegos con la bola de hule, a menudo ligado a las ceremonias sagradas mayas, dado su carácter sacro. Como un espectáculo colmado de quehacer teatral dirigido al turismo, deporte o como juego ancestral, evoca performances rituales.

Los códigos corporales se han inscrito actualmente dentro del ámbito del deporte, pero también como expresión corporal de las diversas etnicidades actuales. Ello ha redundado en la *re-creación* de canchas de juego, a partir de tableros desarmables que se acomodan para recibir la pelota; ornamentados con fragmentos de la pintura mural que evoca las imágenes preservadas en los sitios arqueológicos diseminados por Mesoamérica; y, finalmente, sobre las indumentarias propias de estos juegos. Los anteriores procesos constituyen pasos rituales entre la vida cotidiana y los multiversos del *chajchaay*, *el chaaj* o *el poktapok*.

Las recomendaciones que ofrece este trabajo quedan sugeridas a la manera de *con-juegos* mediante los cuales se puedan resignificar estrategias transdisciplinares y contextos interculturales, más allá de cualquier institucionalidad. Los períodos en la historia personal se entrecruzan con fenómenos contemporáneos de las identidades culturales, ofreciendo comprensiones sobre el mundo como un territorio-laboratorio de *con-juegos*. La investigación abre un camino reflexivo sobre las continuidades, los cambios y las adaptaciones que los pueblos y las personas van operando a lo largo de sus historias donde, si bien existen perspectivas interculturales colectivas, no deben ser olvidadas las subjetividades de cada persona. La dinamización del arquetipo ofrece debates en torno de la desaparición de las técnicas para elaboración de la bola y la dificultad que ello representa para la difusión de estos deportes ancestrales.

Los estudios venideros tendrían que profundizar sobre la visualización y documentación del juego de pelota mesoamericano que se remonta al año 2500 a. C., pero también acerca de su práctica en la actualidad que remite a las imágenes, pinturas, esculturas, arqueología y textos que connotan la manera en que el juego de pelota ha sido conceptualizado y entendido. Urge estudiar e interpretar con posturas críticas los textos etnohistóricos e informes etnográficos para centrarse en las interconexiones e intercambios que desembocan en la práctica del juego del siglo XXI en la Riviera Maya, como principal foco de promoción y *re-creación* del juego vinculado con la industria turística. Por otra parte, este trabajo abre perspectivas de estudio sobre las nuevas formas de organización de eventos lúdicos y deportivos, pero también dentro de campos dedicados a estudiar aspectos biomecánicos, pedagógicos e incluso del entrenamiento corporal más adecuado para evitar lesiones.

Referencias

- Aguilar-Moreno, M. (2015). Ulama: pasado, presente y futuro del juego de pelota mesoamericano. *Anales de Antropología*, 49(1), 73-112. [https://doi.org/10.1016/S0185-1225\(15\)71645-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1225(15)71645-0)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación Física, Recreación y Deporte*. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/961>
- Carreón Blaine, E. (2015). Cuando los gentileshombres y los salvajes jugaron a la pelota. *Anales de Antropología*, 49(1), 29-72. [https://doi.org/10.1016/S0185-1225\(15\)71644-9](https://doi.org/10.1016/S0185-1225(15)71644-9)
- Carreón Blaine, E.; Panqueba, J. (2018). Del sphaeristerium griego y el hapasto romano al ulamaliztli nahua. En C. Bargellini; P. Díaz Cayeros (ed). *El Renacimiento italiano desde América Latina*, (pp. 445-506). Universidad Nacional Autónoma De México. <http://www.ebooks.esteticas.unam.mx/items/show/55>
- Chartier, R.; Vigarello, G. (1982). Las trayectorias del deporte: prácticas y espectáculo. *Apunts: Medicina de l'esport*. 19(76), 289-305. <https://www.apunts.org/en-pdf-X021337178204797X>

- Chávez, A. I. (trad.). (2007). *Pop Wuj: Libro del tiempo* (1ª edición). Ediciones del Sol.
- Chinchilla, V. J. (2005) Elementos sobre epistemología y enseñanza de la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-112. <https://doi.org/10.17227/ludica.num10-7645>
- Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte. (2003). *México 68. Memoria de los XIX Juegos Olímpicos*. Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte.
- Comunidad Lingüística Kaqchikel (2012). *Choltzij Kaqchikel-Kaxlan. Diccionario Kaqchiquel-español*. Academia de Lenguas Mayas de Guatemala y Comunidad Lingüística Kaqchikel.
- Fals Borda, O. (2002). [1981] *Historia doble de la costa. Tomo II: El presidente Nieto*. El Áncora Editores.
- Fisher, E.; Mckeena Brown, R. (1996). *Maya Cultural Activism in Guatemala*. University of Texas Press.
- Flórez Rojas, C. A.; Mecha, B. (2020). Entre el ayer y el hoy: un estudio sobre las prácticas ancestrales de los embera-dobida, a partir de los miembros de la comunidad de Uradá, Quibdó. Colombia. *Revista Kavilando*, 12(1), 1-12. <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/377>
- Green Stócel, A. (2011). La educación desde la madre tierra: un compromiso con la humanidad. En F. Gómez Isa; S. Ardanaz Iriarte (eds.), *La plasmación política de la diversidad autonomía y participación política indígena en América Latina* (pp. 147-162). Universidad de Deusto.
- Kelly, I. (1943). Notes on a West Coast Survival of the Ancient Mexican Ball Game. *Notes on Middle American Archaeology and Ethnology*, 1. Carnegie Institution, Washington, D.C.
- Leyenaar, T. J. J. (1980). *Ulama, perpetuación en México del juego de pelota prehispánico: Ullamaliztli*. Gobierno del Estado de Sinaloa.
- Litvak, J.; Castillo, N. (eds.) (1972). *Religión en Mesoamérica: XII mesa redonda*. Sociedad Mexicana de Antropología.
- Martínez Gallegos, M. (2014). *El ritual del juego de pelota entre los mayas. Desde el posclásico terminal hasta las primeras décadas coloniales*. [Trabajo de pregrado, UNAM]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000719185

- Mendizábal, S. (2010). *El Kaba'wil en nuestra historia*. Universidad Rafael Landívar.
- Mucía Batz, J. (2004). *Chajchaay, pelota de cadera: El juego maya que maravilla al mundo*. Serviprensa.
- Museo Nacional de Antropología. (1986). *El juego de pelota: una tradición prehispánica viva*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Panqueba Cifuentes, J. F. (2012a). Chaaj (juego de pelota mesoamericano): un juego ancestral entre emergencias culturales. *Ra Ximhai*, 8(3), 49-64. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/53617>
- Panqueba Cifuentes, J. F. (2012b). Jugadores de pelota maya en tiempos del Oxlajuuj B'akt'ún. *Lúdica Pedagógica*, 2(17), 41-50. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1775>
- Panqueba Cifuentes, J. F. (2015). Espiritualidades mayas en los juegos de pelota de antebrazo y cadera en el siglo XXI. *Pok-Ta-Pok en México; Chaaj y Chajchaay en Guatemala*. *El Futuro del Pasado*, 6, 159-173. <https://doi.org/10.14516/fdp.2015.006.001.006>
- Panqueba Cifuentes, J. F. (2016a). Mujeres creadoras y jugadoras de la pelota mesoamericana. Entre las complejidades del arquetipo académico y las emergencias actuales de las prácticas corporales. En: D. Gay-Sylvestre (coordinadora), *Mujeres, derechos y políticas públicas en América y el Caribe*, (23-51). Ediciones del Lirio.
- Panqueba Cifuentes, J. F. (2016b). *Pedagogía y nuevas ancestralidades. Conjugando las paradojas de practicar juegos de pelota prehispánicos en contextos educativos de Mesoamérica*. [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1647154>
- Panqueba Cifuentes, J. F. (2020). *Códices corporales mesoamericanos: Chaaj, Pok-ta-pok y Chajchaay, los ancestrales deportes de pelota maya de cadera y antebrazo en México y Guatemala*. [Tesis de doctorado, UNAM]. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/2073
- Panqueba Cifuentes, J. F.; Pacach Ramírez, S. (2019). Los ancestrales deportes de pelota maya en el contexto educativo de Guatemala, *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 3(4), 119-134. <https://index.pkp.sfu.ca/index.php/record/view/1374889>

- Peralta Guachetá, B. M.; Panqueba Cifuentes, J. F. (2010). Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa. En *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009*, (pp. 161-179). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1809>
- Recinos, A. (trad.). (1984). *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*. FCE.
- Richmond de Mejía, E.; Mejía Zavala, M. (1982). Un antiquísimo juego indígena sigue vivo. *México Desconocido*, (83).
- Rico, A.; Horta i Calleja, G.; Fradley, E. (1992). *El joc di pilota al Méxic pre-colombi i la seva supervivència a l'actualitat*. Fundació Folch.
- Rochin Naya, R. (director). (1986) Ulama, el juego de la vida y la muerte. [Documental]. Churubusco Azteca.
- Rochin Naya, R. (2010) Ulama, el juego de pelota en la actualidad. En Solis, F; Roberto Velasco y Roberto Rochin (eds) *Ulama. El juego de la vida y de la muerte*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Sam Colop, L. E. (trad.) (2008). *Popol Wuj*. Editorial Cholsamaj.
- Scarborough, V. L.; Wilcox, D. R. (eds.) (1991). *The Mesoamerican Ballgame*. The University of Arizona Press.
- Turok, M. (2000). Entre el sincretismo y la supervivencia. El juego de pelota en la actualidad. *Arqueología Mexicana*, 8(44), 58-65.
- Uriarte, M. T. (coord.) (1992). *El juego de pelota en Mesoamérica. Raíces y supervivencia*. Siglo XXI.
- Uriarte, M. T. (coord.). (2015). *El juego de pelota Mesoamericano. Temas eternos, nuevas aproximaciones*. UNAM.
- Van Bussel, G.W; Van Dongen, P.L.F and Leyenaar, T. (ed) (1991) The Mesoamerican ballgame: papers presented at the International Colloquium, "The Mesoamerican Ballgame 2000 BC-AD 2000", Leiden, June 30th-July 3rd, 1988. Rijksmuseum Voor Volkenkunde, Leiden, Netherlands.
- Warren, K. B. (1998). *Indigenous Movements and their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala*. Princeton University Press.
- Watanabe, J. (1997). Los mayas no imaginados: antropólogos, otros y la arrogancia ineludible de la autoría. *Mesoamerica*, (33), 41-72.

Whittington, M. (ed.) (2001). *The Sport of Life and Death: The Mesoamerican Ballgame*. Thames & Hudson.

Zarebski Peña, C. C. (ed.) (2016). *La pelota. Una herencia de México al mundo*. Federación Mexicana de Fútbol A.C.; Cooperativa La Joplin.

Capítulo 9. Fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente de los estudiantes de la I.E.E. Normal Superior Juan Ladrilleros de Buenaventura, Valle*

Luz Isnelda Murillo Mosquera
Paula Azalia Murillo Angulo
Lucy Hinojosa Aguirre
Kely Johana Zamora Hernández

Este artículo es el resultado de la investigación realizada por docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros, quienes, preocupados por el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, pretenden identificar los factores que inciden en su aculturación para así contribuir a dinamizar el reconocimiento como individuos identitarios con unos valores étnicos, sociales y culturales. Todo esto estructurado a partir de cuatro momentos: “el ir”, que abarca la caracterización de la realidad en la población de Buenaventura y del contexto socioeducativo de la institución educativa; “el volver”, que se refiere a la fundamentación y a los teóricos que cimientan la propuesta; “el llegar”, donde se especifican la metodología y la aplicación de técnicas e instrumentos de indagación; y “el retornar”, en el que se muestra una propuesta de desarrollo y la ejecución del proyecto educativo comunitario a mediano y largo plazos, desde los pilares de territorio, saberes y naturaleza. Finalmente, se busca presentar una propuesta etnoeducativa como estrategia para llevar a cabo el proyecto educativo comunitario (PEC) en la institución y hacer difusión de la identidad cultural de las etnias existentes en la I. E. Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros de Buenaventura.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.09>

Introducción

La identidad cultural es un conjunto de creencias, valores, costumbres, manifestaciones socioculturales y modos de comportamiento que es propio de los pueblos. En la población afro que prevalece en el Distrito de Buenaventura existe una gran problemática por la pérdida de identidad cultural de sus tradiciones. La presente investigación busca el fortalecimiento de esta identidad en los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros (IEENSJL) y, a su vez, establecer los factores que contribuyen a la falta de identificación de los jóvenes con la cultura afro, además de examinar nuevas relaciones de identidad de los estudiantes.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas. Una de ellas es la constante migración de los padres de familia del contexto, generando cambios en las actitudes y costumbres de sus hijos, perdiendo poco a poco las raíces culturales, demostrando transformaciones, en ocasiones nocivas, para el entorno donde se desenvuelven. Otra causa observada es que, a partir de la nueva globalización, los educandos optan por el posmodernismo adquiriendo marcas de otras culturas y formas de vida diferentes, dejando de lado la verdadera esencia, el origen, la historia, el sentido de pertenencia y con ello, los valores.

Cabe resaltar la importancia de conocer y preservar los saberes ancestrales como patrimonio cultural, vivenciarlos y socializarlos constantemente; estos son una forma de expresar el compromiso por proteger, rescatar y favorecer el diálogo entre el conocimiento científico y el conocimiento popular, teniendo en cuenta que los saberes ancestrales se manifiestan por medio de ritmos musicales, el baile, las prácticas ancestrales de curación basadas en el uso de plantas medicinales, diversos ritos, tradición artesanal, la religiosidad, los valores, la tradición oral, cuentos, mitos, leyendas, fiestas patronales, siembras, elaboración de jarabes, bebidas típicas, comidas y formas de vestir. Este postulado lo consolida Molano (2007), quien determina que la cultura es lo que le da vida al ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimientos, creencias y moral. Se podría decir que la cultura tiene varias dimensiones y funciones sociales que generan un modo de vivir, cohesión social, creación de riqueza, empleo y equilibrio territorial.

Según Cardoso de Oliveira (2007): “La noción de identidad contiene dos dimensiones: la personal (o individual) y la social (o colectiva) [...]; la social y la personal están interconectadas” (p. 51). El principal interés de este texto es aportar a la construcción de la identidad individual como posibilidad de incidir tanto en transformaciones de la identidad colectiva como de la etnicidad afrocolombiana. Los referentes identitarios, por medio de prácticas, inciden en los entornos, en la cultura, en las nuevas prácticas y en la construcción de identidades. La “identificación étnica se refiere al uso que hace una persona de términos raciales, nacionales o religiosos para identificarse y, de ese modo, relacionarse con los otros” (Glaser, citado por Cardoso de Oliveira, 2007, p. 49).

Los entornos familiar y social en los que crecen el niño o el adolescente y la manera como vivan y asuman la identidad en ellos juegan un papel trascendental en la construcción de identidad y, en particular, de la identidad étnica. Saber quiénes somos desde temprana edad, y entender desde ese momento que no se es más ni menos que nadie, es fundamental a la hora de relacionarse con otros que serán siempre diferentes a uno mismo desde algún aspecto, pues, en última instancia, cada ser es único e irrepetible.

Por todo lo anterior, la investigación plantea diversas soluciones: realizar procesos de sensibilización, contribuir a determinados procesos pedagógicos y resaltar aspectos valiosos de ancestralidad en los cuales se puntualizan las acciones a desarrollar en la propuesta del proyecto.

Para ahondar en el concepto de identidad cultural se tomó como referencia lo que plantea González Varas (2000):

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos; esto es, los sistemas de valores y creencias (p. 43).

En el territorio confluyen muchos aspectos diversos de la experiencia humana. Allí, por supuesto, figura la ciudad; es por esto por lo que los educandos deben fijar la observación, la reflexión, el diálogo y la acción sobre una base material como lo es el territorio en las distintas escalas (escuela, barrio, localidad

y ciudad); para esto debe identificarse, hallar lazos y huellas en la ciudad que lo vinculan significativamente con ella. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se percibe como una posibilidad de descolonizar el saber en tanto sitúa el conocimiento acerca de la herencia africana y sus aportes a la construcción de naciones y, en particular, de la nación colombiana. Esta no debe aplicarse únicamente a los afrodescendientes nacionales. Si bien uno de los objetivos de la cátedra es “el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país, conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación”, según el Ministerio de Educación Nacional (Mineducación, 2001, p. 2).

Se hace necesario abordar la identidad étnica en el estudiante normalista porque se percibe el notorio desarraigo por su cultura afro, ya que no se refleja en ellos el hecho de pertenecer a un colectivo étnico que comparte los mismos rasgos distintivos como creencias, costumbres y prácticas culturales que se han dejado de lado. De esta forma, se realizan prácticas como la oralidad; recordar aquellos mitos y leyendas que hablan de figuras fabulosas como el duende o la tunda es valioso en la construcción de la identidad étnica. Lo llamativo de estos espacios de oralidad es cómo los miembros de la comunidad educativa construyen identificación étnica a partir de las asociaciones que hacen entre los mitos y leyendas recreados en los espacios de las organizaciones y en las familias. Así, por ejemplo, se hace referencia a las prácticas culinarias propias de la región del Pacífico; en estos espacios los miembros comparten y transmiten los saberes sobre la preparación de alimentos, que se convierte no solo en una conexión con la región del Pacífico, relación simbólica entre lo rural y lo urbano, sino también en un mecanismo de resistencia y continuidad cultural que materializa la ausencia de lo vivido y deseado en la ciudad.

En el marco teórico-metodológico se efectuaron entrevistas a grupos focales y encuestas a diversos estudiantes tomados al azar. Finalmente, se puede visualizar la valoración de la identidad cultural. Se hace necesario fortalecer y trabajar en el proceso de apropiación para lograr una mejor comprensión e interpretación del entorno que les rodea y puedan convertirse en constructores de territorio étnico comprometidos con la comunidad.

Antecedentes

En la mayoría de los estudiantes afrodescendientes de la IEENSJL de Buenaventura, y por medio de las observaciones realizadas, se refleja la falta del sentido de pertenencia y de identidad cultural, ya que estos adquieren una serie de conocimientos y aprendizajes que los llevan a la aculturación, dejando de lado lo propio. De acuerdo con lo registrado en la institución educativa se tomaron como textos de referencia algunas investigaciones que enmarcan su problemática en el fortalecimiento y reconocimiento de la identidad cultural del contexto de interacción de los individuos.

Molina Arboleda (2016) buscó entretener los diversos saberes fruto de la experiencia de los docentes, formadores y en formación, en dos escuelas normales superiores (ENS) estudiadas para orientar la formación de educadores en la IEENSJL de Buenaventura en el grado segundo básica primaria (año lectivo 2013), en el grado tercero de básica primaria (año lectivo 2014), en el grado cuarto de básica primaria (año lectivo 2015) y en el grado quinto de básica primaria (año lectivo 2016) en la Escuela Normal Superior Inmaculada-Barbacoas; ello implicó diseñar y aplicar instrumentos de recolección de datos para identificar en nuestras aulas e instituciones educativas la presencia de diversos grupos poblacionales: afrocolombianos, indígenas, desplazados por la violencia, hijos de padres y familias desmovilizados, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) y en protección; habitantes de zonas rurales y campesinas atendidas educativamente en estos años de investigación. La investigación permitió, además, proponer los círculos de estudio y trabajo pedagógicos, dialógicos e interculturales como los lugares o espacios físicos para hacer posible el diálogo de saberes; de igual manera, se interrogó sobre cómo se constituyen el diálogo de saberes, la interculturalidad y la lectura de contexto escolar en herramientas teórico-metodológicas para orientar la formación de maestros; se estructuró, también, la metodología para profundizar la lectura, interpretación y análisis del contexto de las diversas poblaciones que se atendían y sus culturas; por último, se construyó una propuesta colectiva de formación para la atención educativa a los grupos poblacionales con el diálogo de saberes e interculturalidad como herramientas teóricas.

Como resultado de este proceso se construyeron nuevas ideas y conceptos expresados en construcciones plurales para la formación de educadores en la atención a las poblaciones afrocolombiana, indígena, desplazados por la violencia, hijos de padres y de familias desmovilizados, niños y jóvenes en protección, niños con necesidades educativas especiales (NEE) y población rural y campesina. Además, se logró dotar a las docentes formadoras que participaron en el estudio por las escuelas normales superiores Juan de Ladrilleros e Inmaculada de la estructura y el desarrollo de una estrategia pedagógica: los círculos de estudio y trabajo interculturales y dialógicos en la formación de los maestros.

El trabajo anterior se relaciona con la investigación desarrollada, ya que por medio del conocimiento de la población estudiada se logró una apropiación del contexto de los maestros en formación para que, cuando estén en el campo aplicado, es decir, la práctica pedagógica, puedan contribuir a fortalecer la identidad cultural de sus habitantes.

Díaz Pinillos (2018), en su investigación, tuvo como propósito realizar un análisis profundo sobre la discriminación y el racismo que han afectado a la sociedad, la grave violación de los derechos humanos, la dignidad y la desigualdad, y presentó una posible solución pensada desde la experiencia educativa, base del desarrollo integral de la persona como potenciador de la mejora en la sociedad. La metodología empleada se relaciona con el proceso constructivo del aprendizaje; mediante la realización de encuestas se evocan los sentimientos y la forma de pensar y ver la vida de los estudiantes en la interrelación con las demás personas. En conclusión, los conflictos sociales entre grupos, comunidades, estados y naciones son causados, principalmente, por la intolerancia, el irrespeto, la inequidad y la exclusión. Por ello, la educación en el pluralismo, el respeto y el aprecio por todas las culturas es una estrategia que permite que la diversidad se transforme en un factor positivo de entendimiento que aporta a la erradicación de la discriminación racial y étnica.

Este trabajo es pertinente con la investigación planteada, ya que, de alguna forma, orienta a los estudiantes al análisis de la importancia y el papel fundamental que juega la escuela en la erradicación de la discriminación en los entornos interrelacionados y donde es importante el reconocimiento del otro como un aspecto que orienta el saber ser de la educación para que esta sea vivida en el respeto, el pluralismo y el aprecio por todas las culturas.

Castillo *et al.* (2020) desarrollaron una investigación cuyo objetivo general era analizar las estrategias pedagógicas que debe aplicar la maestra para la apropiación de las pautas e identidad cultural de los estudiantes del grado 4-4 de la IEENSSJL de Buenaventura. El estudio se basó en un diseño de investigación descriptiva y cualitativa. Descriptiva porque se describen las manifestaciones culturales reconocidas por los estudiantes y las relaciones que se entretienen alrededor de los valores y tradiciones culturales del pacífico. Hernández (2003) determina que este tipo de investigación describe situaciones, eventos y hechos, es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Cualitativa porque se realiza una recopilación de datos que se utilizan para descubrir detalles que ayudan a explicar comportamientos, transmitir riquezas de los pensamientos y experiencias de las personas.

Con este proyecto se logró mostrar la problemática que observamos en los estudiantes de básica primaria de 4-4 de la IEENSSJL de Buenaventura, Valle del Cauca, donde se detectó la falta de apropiación de la identidad cultural en las diferentes áreas; por lo tanto, se hace necesario que los maestros puedan aplicar diferentes estrategias didácticas, teniendo en cuenta el contexto donde se encuentren para fortalecerse integralmente con sentido de pertenencia por la cultura y, por ende, por el territorio. En el proyecto se logra ver la necesidad de adoptar estrategias didácticas para que los maestros puedan mejorar la identidad cultural de sus estudiantes y se pueda tener un sentido de pertenencia apropiado a las causales del contexto.

Metodología

El proceso investigativo se desarrolló bajo los lineamientos de los diseños etnográfico y secuencial-exploratorio, debido a su objeto de estudio en torno al “Fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendientes en los estudiantes”, que demandó acciones indagatorias para el reconocimiento de los estilos de vida de un grupo de personas, familias y comunidades que se interrelacionan constantemente en la estructuración de patrones culturales que les dan sentido a sus discursos, comportamientos y dinámicas propios, suscitados en su cotidianidad.

Las acciones indagatorias estructuradas desde el método mixto emergieron por la necesidad de consolidar un proceso sistemático para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos y así tener un mayor entendimiento de los patrones culturales suscitados en el ambiente escolar; esto, soportado en los planteamientos establecidos por Hernández *et al.* (2014), quienes expresan que esta realidad debe ser interpretada y contextualizada en la medida que se retoman aspectos subjetivos y cuantificables otorgados por los sujetos a los fenómenos identitarios.

Contexto y participantes

Para efectos de esta investigación, participaron 100 estudiantes como actores sociales pertenecientes a la Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros del año lectivo 2020, distribuidos en 50 hombres y 50 mujeres con edades que oscilan entre los 6 y los 28 años y características psicosociales que representan la cosmovisión de la etnia estudiada.

Cabe precisar que la Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros, ubicada en el Distrito de Buenaventura, cuenta con un registro en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) de 3000 estudiantes; el 74 %, que equivale a 2260, se identifican como mujeres y el 26 % (780) como hombres de estratos socioeconómicos uno, dos y tres distribuidos en los grados de transición hasta el trece (13) del Programa de Formación Complementaria.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos se efectuó un muestreo intencional en el que se usaron los grupos focales, aplicando la encuesta y conversatorios virtuales.

Realización de grupos focales

Por medio de Google Meet se realiza un conversatorio con 40 estudiantes tomados al azar de los grados décimo, once y algunos maestros del Programa de Formación Complementaria de Educadores (PFCE) teniendo en cuenta la diversidad de género. En los grupos focales se elaboraron preguntas con el propósito de conocer la opinión de los participantes acerca de la identidad cultural, cómo

la viven, cómo la asumen y cómo muestran los valores, saberes, riqueza cultural y conocimientos que de generación en generación les han sido transmitidos por sus ancestros. Se realizaron preguntas como:

1. ¿Cuáles son las características propias que tienen las personas de tu comunidad?
2. ¿Te interesas por aprender costumbres propias de tu comunidad?, ¿cuáles?
3. ¿Has escuchado de adultos de tu comunidad, mitos y leyendas propios de la región?
4. ¿Para ti qué es identidad cultural?
5. ¿Crees que es necesario fortalecer la identidad cultural?
6. ¿En tu hogar qué acciones deterioran y cuáles fortalecen la identidad cultural?
7. ¿Qué características te identifican como afrodescendiente?
8. ¿Crees que los jóvenes actualmente han perdido su identidad cultural? Justifica tu respuesta.
9. ¿Crees que se han perdido los valores culturales?

Conversatorio del grupo focal sobre el fortalecimiento de la identidad cultural

En los resultados arrojados en el conversatorio con el grupo focal sobre el fortalecimiento de la identidad cultural se constata lo siguiente:

En primer lugar, la identidad cultural se interpreta como funciones sociales y culturales donde se tienen en cuenta los valores y creencias de grupos determinados que actúan de acuerdo con su contexto. En segundo lugar, las características que identifican a los afrodescendientes son muy particulares, ya que se les distingue como grupo étnico diferenciado con rasgos propios como la organización social, modos y prácticas tradicionales y su aspecto físico; dentro de esto se resaltan el color de la piel, los labios gruesos, la nariz chata, el cabello ensortijado, la alegría, el sabor, el dialecto, el tono de voz fuerte —que denota

la necesidad de comunicarse a grandes distancias—. Ser negro, ser afrodescendiente es sinónimo de seres integrales porque reúnen la fuerza, la virtud, la humildad y la inteligencia.

Como tercera medida, se analiza que los jóvenes muestran cierto interés por su cultura, pero se ha perdido debido a la gran influencia de los medios de comunicación masivos y esto hace que, de alguna forma, vayan tomando aspectos significativos de otras culturas como son la música, el vestuario, los modismos, la misma cosmovisión que en algún momento los hace imitar artistas, influentes y personajes de la farándula.

Por último, en el grupo focal se resaltan las características interrelacionales propias que identifican a las personas de la comunidad; algunas de ellas son: la jerga, expresiones coloquiales como *baraste*, que hace referencia a una mentira o un embuste; *bochinche*, expresión que denota una información malinterpretada, rumor pasado oído a oído; *bambucazo*, que es un golpe seco que se le da a alguien. Otra particularidad es la vestimenta: es común ver a las mujeres con *shorts*, faldas y vestidos cortos para mostrar su figura, los hombres visten sudadera y tenis deportivos para cualquier ocasión; los colores que utilizan suelen ser amarillo, verde, rojo o naranja. La singularidad más significativa es la creencia en diversos mitos y leyendas que hacen de la idiosincrasia un referente cultural en los espacios donde se congregan cotidianamente a realizar conversatorios, en los que resignifican los saberes ancestrales para ser compartidos con la nueva generación.

Igualmente, se analizaron los mitos y leyendas propios del Pacífico colombiano escuchados por los adultos mayores con los cuales interactúan en la comunidad y que hablan de la riqueza de la región; entre ellos tenemos: la patasola, la tunda, el riviél, el duende y la madre de agua, quienes entre montañas, bosques y mares asustan a campesinos y a gente sensible e inocente para seguir manteniéndose vivos en la mente de los individuos y creíbles desde la lógica cultural.

Por último, se dedujeron algunas de las acciones que deterioran la identidad cultural, a saber: relaciones conyugales formadas por jóvenes que no cuentan con el arraigo cultural inherente a la región, quienes adoptan costumbres de otras regiones, como la música, los bailes y las expresiones; la observación de programas televisivos que distorsiona, de alguna manera, la cosmovisión del

Pacífico, y la violencia, que hace que los hogares migren a otros territorios en busca de oportunidades.

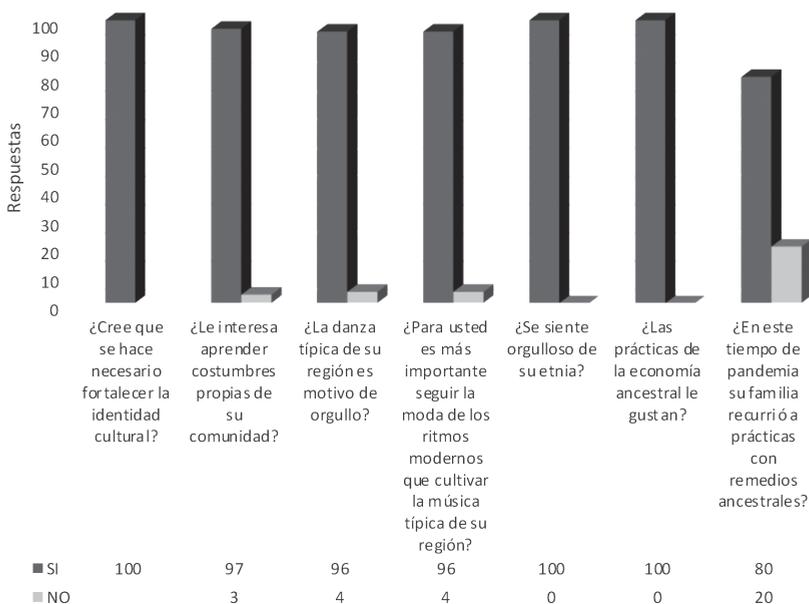
Aplicación de encuesta

Se envió un cuestionario por Google Forms a 100 estudiantes de la media vocacional y del PFCE tomados al azar. Este es el enlace del cuestionario: <http://bit.ly/3OIZNVP>

La intención de esta encuesta fue constatar cómo conciben los estudiantes y maestros en formación el legado afro, y ver qué tan fortalecidos han estado el conocimiento y los saberes compartidos por nuestros mayores hasta la actualidad, lo que permitirá examinar la apropiación y preservación del legado y cultura de nuestros antepasados.

Resultados

Gráfica 9.1. Fortalecimiento de la identidad cultural



Fuente: elaboración propia.

En esta etapa se determinaron, en conjunto con los miembros del grupo investigativo y teniendo en cuenta los referentes teóricos, los puntos de vistas planteados por expertos en el tema y las recomendaciones hechas por las asesoras; esto, con el fin de tener claridad durante la aplicación de las encuestas con preguntas abiertas y grupos focales que “estimularan la participación del grupo y que permitieran la construcción de los relatos; de ahí la necesidad de un material acorde con las expectativas de los participantes” (Bonilla-Escobar *et al.*, 2013, p. 67).

Teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes, se observa el concepto de ser negro desde una resignificación como parte de la identidad cultural, planteando una connotación de la belleza estética y biológica: se propone la valoración del ser negro en relación con sus características físicas y los contextos en los cuales habita la población afro; se rompe con las concepciones negativas del ser afro, y se replantea su concepción a partir del reconocimiento como un ser integral caracterizado por la humildad, la inteligencia, la fuerza y la virtud, desafiando las nociones propuestas por el colonizador. Reconocer en positivo las características y cualidades del ser negro rompe con prejuicios y dinámicas de radicalización instaurados en la sociedad, proponiendo puntos de reflexión que permitan realizar deconstrucciones sociales frente a lo que significa ser negro.

Por otro lado, se mencionan los medios de comunicación y las redes sociales como factores que tienen gran influencia en la pérdida de la identidad cultural de las nuevas generaciones, pues aluden a la imposición de referentes culturales que no son propios de la cultura afro y que logran generar procesos de desvinculación con las tradiciones autóctonas de las comunidades afro, invitando a hacer parte de dinámicas más globalizadas, mediadas por el capitalismo.

Análisis descriptivo

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para el análisis de esta, por cuanto su resultado será el que indique las conclusiones a las cuales llegó la investigación, ya que mostrará la percepción que poseen los estudiantes de la I. E. Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros sobre identidad cultural y todo lo

relacionado con la cultura afro. La información que se extractó se enfoca en la pregunta: ¿Qué es para usted identidad cultural?

En este aspecto, los estudiantes expresan que la identidad cultural involucra la percepción de sensaciones que se manifiestan en diversas expresiones artísticas como el baile, la música, las pinturas, los cuentos, la gastronomía, la medicina tradicional y la jerga, que son transmitidos desde los ancestros.

A partir de lo expuesto por ellos, la identidad se ve como la forma de relacionarse teniendo en cuenta las situaciones que convergen y que, en algún momento, se convierten en acciones empáticas que hacen que se despierte el sentido de solidaridad y de cooperación cuando el otro los necesita, reflejando así su vocación de servicio que los identifica como afro.

Teniendo en cuenta los conceptos de los estudiantes, se deduce que ven la identidad cultural como una retroalimentación generacional donde, a partir de las vivencias de los abuelos, esta se va difundiendo de generación en generación, manteniendo así el acervo cultural y orientándoles una forma de vivir a partir de hábitos, costumbres, tradiciones, leyendas, manifestaciones emocionales, gestos, oralidad, formas de vestir, de comer, de expresarse, de sentir, de mirar la vida y de lidiar con las enfermedades populares (susto, mal de ojo, mal aire, culebrilla, pasmo o entuerto). Lo anterior se relaciona con el autor Verhelst (1994), cuando dice que “La cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente” (p. 42).

Al interrogar sobre si es necesario fortalecer la identidad cultural, el 100 % de los estudiantes respondió que sí, ya que siempre se deben revelar todas las tradiciones, costumbres, la verdadera esencia, el sentido de ser, el origen, la historia, dialectos y demás aspectos significativos para que se sientan orgullosos de su etnia y sepan que esto es lo que los representa y los hace particulares, que es su esencia y no la deben perder. Los estudiantes dicen que cuando les hacen caer en la cuenta de esto, siendo los únicos responsables de sentirse orgullosos o no de la identidad, podrán saber quiénes son, cuáles son sus raíces, para qué nacieron y cuál es el próximo objetivo o meta.

Los estudiantes aducen que el fortalecimiento de la identidad cultural puede evitar su abandono, ya que hoy las personas la están dejando de lado, adoptando nuevas formas de vivencia y actitudes.

La cultura cumple un papel relevante en el desarrollo humano, de ahí la importancia de fortalecer la identidad. Eso nos diferencia de otros grupos sociales y nos permite desarrollar un sentido de pertenencia con el entorno. En una sociedad multicultural, ante un mundo que tiende a ser cada vez más global, es preciso que tanto los niños como los jóvenes aprendan a reconocer y valorar la riqueza de sus tradiciones, junto con las raíces culturales, como ciudadanos y futuros líderes del país.

Los estudiantes expresan que, en ocasiones, vale la pena reconocerse como un individuo perteneciente a una comunidad y así empezar a aceptar los rasgos, costumbres y creencias, ya que muchas veces a los miembros, con el paso del tiempo, no les quedan claras las costumbres, y adquieren otras como propias —dándoles prioridad— que no les aportan valores y principios para ser mejores personas, desconociendo de paso su propia cultura.

Teniendo en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes, se hace necesario que la escuela, en su quehacer pedagógico y en las diferentes áreas del conocimiento, articule saberes ancestrales propios que permitan orientar a los educandos a partir de las necesidades que ellos nos reflejan para que quieran lo que son y se sientan identificados y orgullosos del territorio. Los maestros, al impartir el conocimiento, deben relacionar lo científico con lo ancestral, mostrando una actitud de cambio que motive e integre la cultura y que se viva en todo momento en los espacios de la institución.

El 97 % de los estudiantes encuestados reconoce e identifica costumbres de los antepasados, la religión y la gastronomía; se hace necesario que ellos aprendan a diferenciar su cultura de otras para valorar y respetar lo que poseen y que los hace únicos. Mencionan que si la escuela enseña sobre estas temáticas van a querer más lo propio y podrán transmitirlo de generación en generación. Ellos opinan que “quien desea conocer sus raíces encuentra el verdadero significado y la misión de su vida” y que conocer el “porqué” de algo que vemos a menudo y representar a la comunidad, además de un poco de curiosidad, se puede convertir en gran sabiduría. Se interesan, también, por aprender costumbres de la comunidad y consideran que es importante apropiarse y conocer la cultura.

El 3 % de los estudiantes no se interesa por aprender costumbres propias. Este porcentaje dice no negar su cultura, pero quiere aprender nuevas

costumbres, prefiere productos extranjeros, adquirir costumbres ajenas y ponerlas en práctica.

Se puede observar que los estudiantes conocen sobre la cultura y quieren apropiarse de ella y darla a conocer dentro y fuera del contexto. Es de anotar que hay otras formas de relacionarse donde se interactúa con otras culturas. La escuela tiene el desafío de fortalecer la identidad cultural, se requiere del quehacer educativo para que haya una actitud transformadora de la enseñanza, se hace necesario pensar y repensar en el currículo y sus fines.

El 96 % de los estudiantes encuestados considera que las danzas típicas de su región son motivo de orgullo porque representan historia, que se sienten, que transmiten sentimiento; son las costumbres de los ancestros que significan un hermoso legado, son motivo para que un pueblo conserve su folclor y su cultura tradicional se mantenga; se cultivan y cuentan con la admiración popular, ya que representan lo que son, permitiendo demostrar el sabor, la felicidad que llevan dentro y fortaleciendo la identidad; son patrimonio que les une y que no se debe perder. Las danzas permiten a muchos paisanos ir al exterior, mostrar el folclor y ser reconocidos en el mundo entero; estas enaltecen la etnia y la hacen ser diferente al resto; es algo vivo que no cambia de piel, no se extingue porque cada persona, cada familia, cada población las necesitan y construyen sus mitos y realidades siempre acompañados de música y bailes.

Para el 4 % de los estudiantes no es motivo de orgullo hablar de la música autóctona del Pacífico. Expresan que es una música igual que cualquier género y les llaman más la atención los platos típicos. Para algunos no es de su tipo y no están acostumbrados a escucharla, pero para otros puede ser fuente de inspiración. Dicen que hay momentos en que la escuchan y les gusta, pues esta trae consigo historias; la melodía y el ritmo hacen que les llame un poco la atención.

En su mayoría no les parece anticuada la música típica de su región, les agrada; esta incita a bailar, su ritmo es contagioso, alegra el espíritu, es música dominante y demandante que todos quieren oír y saber interpretar, se consideran orgullosos de sus raíces y de todo lo que estas conllevan; a pesar de que hay música moderna, consideran que el ritmo no se debe mezclar, que debe perdurar.

A un porcentaje más bajo le parece anticuada, manifiesta que hay ritmos modernos, hay que darles entrada a las nuevas generaciones que tienen un tipo

de música muy diferente, es muy poco escuchada y ha ido desapareciendo la música de los abuelos y, tal vez, la de los padres.

La mayoría de los estudiantes encuestados (96 %) considera que no está mal actualizarse, escuchar ritmos modernos, pero tampoco dejar atrás la música típica de la región. En la actualidad vemos artistas que fusionan estos ritmos sin perder la cultura; no es malo modernizar la música, ya que los tiempos pasan y las personas se aburren de escuchar lo mismo y por actualizar la música no se perderán el ritmo y el conocimiento que aportan. Todo ritmo musical, por mínimo que sea, es importante cultivarlo; dicen, por ejemplo, que “es verdad que la música típica de mi región me representa, pero todos los tipos de música son valiosos”. Para otros es necesario cultivarla, ya que se está olvidando con el tiempo y, así mismo, “tiende a perderse nuestra identidad cultural”. También, indican que es fundamental saber que se tiene una cultura y que hay cosas relevantes en ella, por lo que “nos puede gustar otro tipo de música y demás, pero sin olvidar la nuestra”.

En su totalidad, los estudiantes se muestran orgullosos de su etnia, manifiestan que los afrodescendientes tienen sabiduría, alegría, inteligencia, son personas trabajadoras y auténticas.

Se observó que la gran mayoría de los estudiantes conoce algunas prácticas ancestrales como la pesca, la agricultura, partería, ventas de bebidas y platos típicos, la artesanía, música y danzas, sembrado de plantas medicinales, cultivo de plantas alimenticias, la minería, el turismo y la adivinación. Muy pocos alumnos desconocen estas prácticas.

El 80 % de las 100 familias de los estudiantes encuestados utiliza las hierbas ancestrales para curar enfermedades; en el caso de la covid-19 acostumbran a tomar hierbas caseras como matarratón, en algunas toman té de hierbas como limoncillo, citronela, siempreviva, caña agria, eucalipto, hierbabuena; otros utilizan naranjas, té de manzanilla, jengibre y cebolla; todo esto se cuece por un determinado tiempo. Estos remedios han sido transmitidos de generación en generación. En caso de dolor, suelen hacer pringues de desbaratadora, suelda con suelda, saúco y la santamaría.

El 20 % de los estudiantes prefiere no recurrir a la sabiduría ancestral y confía en las medicinas científicas.

Cabe resaltar que, durante la pandemia covid-19, en el contexto prevalece la medicina ancestral utilizando muchas de las plantas que curan y previenen enfermedades año tras año. Por la aculturación, muchos no conocen la utilidad y el uso medicinal de estas plantas porque se desconoce la práctica de las medicinas ancestrales.

Discusión

La formación de los estudiantes de la Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros, institución que, a pesar de los desplazamientos, casos de violencia e inequidad sigue atendiendo población mayoritariamente afro, debe orientarse hacia los procesos pedagógicos que garanticen el fortalecimiento del ser íntegro perteneciente a una sociedad llena de cultura y conocimiento. Esto es fundamental para convivir en ella con unas características que enuncian la apropiación de una cultura rica en saberes, ciencia, mitos, leyendas y ancestralidad que guían al hombre a ser parte activa de su entorno para contribuir a un desarrollo sostenible y evidente a partir de las riquezas que admiran otras culturas y etnias, pero que esta población no se es capaz de valorar y empoderarse de ellas, pues con facilidad deja que desde otros espacios culturales socaven lo que tiene al permitir que deterioren el territorio con hechos adversos a lo enseñado, dejando así que los valores, en ocasiones incipientes, la lleven a rumbos diferentes que la alejan de sus raíces culturales. Se debe reconocer que, como afrodescendientes, se diferencian de otros grupos étnicos por los rasgos propios, como son la organización social, los modos y prácticas tradicionales de producción, cosmovisión y la espiritualidad.

Es de resaltar que nuestro deseo es seguir fortaleciendo estas cualidades mencionadas para que el estudiante afiance su identidad, aunque se relacione con otras culturas, pero que al final su empoderamiento y apropiación, le permitan distinguir entre lo propio y lo foráneo.

Por todo lo expresado, debe ser compromiso de los docentes y, especialmente de quienes somos formadores de maestros, aunar esfuerzos con los dirigentes para que se cumpla la premisa de que “el PEI debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”, según lo establecido por la Ley 115 de 1994.

Generalmente, el estudiante posee un conocimiento básico de lo ancestral, del legado cultural dejado por quienes lo antecedieron, pero en la familia solo le explican situaciones sencillas que no permiten la apropiación y el conocimiento real de lo que son los saberes ancestrales y el empoderamiento de lo propio.

El proyecto desarrollado es una reflexión sobre la necesidad de asumir como docentes el papel protagónico de apropiación de identidad cultural para orientar a los estudiantes sobre la importancia de conocer su territorio, sus costumbres, sus riquezas, su cosmovisión, su diversidad, el respeto por el otro, lo que nos conduce a pensar no solo en la etnia afro, sino también en todas aquellas que, en la cotidianidad, conviven con nosotros como la indígena y la mestiza, permitiéndonos así pensarnos como comunidad multicultural donde todos, con tolerancia y comprometidos con el bienestar de la gente, luchemos por el mejoramiento de una calidad de vida sustancial y digna donde todos podamos vivir en armonía.

La escuela debe convertirse en un escenario con fines integradores e incluyentes que configure nuevas expectativas de carácter individual, relacional y étnico-cultural, generando un lenguaje conciliador y abarcador que inste a empoderarse de la identidad cultural local y así dar paso a la identidad regional y nacional, conllevando una reconstrucción de tejido social donde primen los valores inculcados desde la escuela, la sana convivencia, el compromiso con el territorio y la construcción de memoria histórica que deje un legado engrandecido y fortalecido para las nuevas generaciones.

Conclusiones

Las conclusiones que se desprenden de esta investigación señalan que existe un reconocimiento del ser afro por parte de los estudiantes, no solo como una cuestión racial y biológica, sino también desde el punto de vista emocional y perceptivo pues, en diversas apreciaciones que arroja el estudio, se deja ver el deseo por mostrar su cultura y sus características como parte esencial de la naturaleza misma. Por lo tanto, se hace necesario dirigir y articular, en los procesos pedagógicos, el fortalecimiento de saberes ancestrales, la indagación de la oralidad propia de la etnia, el reconocimiento del territorio y el establecimiento de aspectos relacionados con la religiosidad. Todas estas acciones deben llevar

a los estudiantes a tener una visión de lo propio, no solo desde lo cotidiano, sino también desde lo académico, donde se pueda demostrar la importancia de participar activamente en jornadas culturales de manera más puntual para que los estudiantes logren entender el sentido de identidad, ya que, a partir de lo observado, se ve que la escuela —formadora de formadores—, como elemento de enculturación, es la que debe orientar, revisar y reconstruir desde los fundamentos, componentes y pilares propios de la etnoeducación.

La cosmovisión de las etnias y la situación real por la que atraviesan en los entornos donde se encuentran asentadas (en el caso del Pacífico colombiano, las etnias de los indígenas wounaan, embera y los afrodescendientes) nos llevan a replantear el papel tan importante que juega la escuela en la construcción de ciudad, sin desconocer que fuera de las aulas de clases los niños y adolescentes construyen saberes.

El maestro, como orientador de saberes, debe posibilitar la estructuración y aplicación de una enseñanza a partir de unas situaciones concretas respecto al entorno específico de cada etnia en varios aspectos como el de la realidad sociopolítica, caracterizada por el tipo de organización y de autoridades que se registran en las etnias y por el tipo de relaciones que se establecen entre estas, el Estado y sus instituciones.

Para lograr el cometido anterior, el núcleo temático Sistema Etnoeducativo encauza la práctica educativa en desarrollar competencias interculturales, como complemento actualizado para las demás competencias propias del ejercicio de maestro que se aplican en diferentes contextos, pero con énfasis en la digiculturalidad, que es una competencia digital de conocimiento y valoración de la diversidad cultural por medio de las TIC; esto, con el propósito de mejorar la interculturalidad entre los individuos que se relacionan en el contexto.

Los estudiantes no muestran un conocimiento a profundidad del concepto de identidad; es el docente quien, al dar a conocer los diversos aspectos de lo propio y que esto se trabaja en articulación con las áreas del conocimiento, debe propiciar espacios de reflexión y criticidad, donde el estudiante conozca los protagonistas de la historia y, a su vez, sienta que él también es un ser fundamental en el desarrollo de procesos de transformación y mejora para su

entorno. Los estudiantes han encontrado otras maneras de relacionarse, introducen diferentes culturas, pero aún reconocen y valoran la propia.

En la comunidad educativa es de suma importancia vivenciar algunos conocimientos tradicionales de los sabedores para poder conservar nuestras prácticas culturales y preservar nuestra cultura, valorarla como parte de la lucha por posicionar la educación intercultural en los establecimientos educativos para que nuestros educandos y sus familias la comprendan y reconozcan que todos somos parte de una sola nación. Empoderar a los estudiantes de los saberes ancestrales les permite potenciarse y conocer que la tierra no solo es un recurso natural, sino que permite obtener conocimiento y revivir prácticas ancestrales, porque no se puede estimar lo que no se conoce.

Desde la escuela se puede cambiar la visión de los educandos frente al conocimiento empírico de nuestros ancestros, desarrollando desde las áreas del conocimiento un proceso de investigación por medio de proyectos de aula. Este proceso se está desarrollando de manera parcial por medio de una pregunta macro que orienta la investigación en cada área.

La escuela juega un papel fundamental para vivenciar prácticas que conduzcan a permear el contexto de interacción de los estudiantes mediante capacitaciones, encuentros permanentes, trabajo de campo, talleres, investigaciones y campañas que los convoquen a participar y generar espacios de reflexión con miras a fortalecer su compromiso como protagonistas de conocimientos y constructores de su propia comunidad.

Referencias

- Bonilla-Escobar, F. J.; Rojas-Mírquez, J. C.; Mondragón-Cardona, A.; Bonilla-Vélez, J. (2013). Bibliometric Studies in CIMEL: A Latin-American Medical Student Journal and the Future of Bibliometric Publications. *International Journal of Medical Students*, 1(3), 115-119. <https://doi.org/10.5195/ijms.2013.217>
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. CIESAS.
- Castillo, N.; Delgado, L.; García, M.; Orobio, D. (2020). *Estrategias pedagógicas aplicadas por las maestras para la apropiación de pautas e identidad cultural de los estudiantes del grado 4-4 de la Institución Educativa Escuela Normal*

- Superior Juan Ladrilleros* [Trabajo de grado, Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros].
- Díaz Pinillos, N. (2018). La etnoeducación como ruta de erradicación de la discriminación racial en Colombia. *VIII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje* [Ponencia]. 18 al 20 de julio, París.
- González Varas, I. (2000). *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Cátedra.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGraw-Hill.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41214.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_2.pdf
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oper/article/view/1187>
- Molina Arboleda F. (2016). *Interculturalidad, el diálogo de saberes y la lectura de la realidad en la formación inicial de educadores y educadoras en aulas de las Escuelas Normales Superiores (ENS): Juan de Ladrilleros, Buenaventura e Inmaculada Barbacoas, Nariño*.
- ProyectoEducativoInstitucional(2018).*ModeloDeProyecciónSocialInstitucional. Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros. Buenaventura- Valle*. <https://www.normaljuanladrilleros.edu.co/normas/proyecto-educativo-institucional>
- Verhelst, T. (1994). Las funciones sociales de la cultura. *Leader Magazine*, (8), 10-11.

Capítulo 10. Diáspora africana y lucha antirracista: categorías emergentes en investigaciones de mujeres afrocolombianas del Pacífico*

Sorancy Agrono Morales

El objetivo de este artículo es doble: interpretar los aportes académicos de Mabel Gisella Torres Torres, Betty Ruth Lozano Lerma, Constanza Bonilla Campo y Carmen Cecilia Cabezas Cortés sobre la diáspora africana y la lucha antirracista durante el período 1998-2020 en los ámbitos regional, nacional e internacional y contribuir a su reconocimiento como autoras afrocolombianas generadoras de saberes ancestrales. Para ello, se realizaron búsquedas bibliográficas en páginas institucionales reconocidas y una clasificación de las investigaciones para luego examinarlas y sistematizarlas en una base de datos documental representada en textos sobre la temática abordada. El texto concluye analizando los trabajos académicos publicados sobre las dos categorías estudiadas que, además, revelan sus posturas epistemológicas, coincidentes con la tesis de que la diáspora africana y la lucha antirracista son categorías emergentes en los hallazgos sobre mujeres afrocolombianas docentes universitarias del Pacífico, que hacen un nuevo aporte a este campo de estudio. Finalmente, se enfatiza en la necesidad de usar estos estudios como referencia para otros, a la vez que se proponen espacios de debate académico que impacten en diferentes contextos, trazando una ruta epistemológica enfocada en llenar vacíos que la investigación social deja de lado.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122758.10>

Introducción

Este artículo se presenta con el objetivo de interpretar los aportes de las producciones académicas que Mabel Gisella Torres Torres, Betty Ruth Lozano Lerma, Constanza Bonilla Campo y Carmen Cecilia Cabezas Cortés, han hecho sobre la diáspora africana y la lucha antirracista durante el período 1998-2020 para contribuir a la generación de conocimientos en los ámbitos regional, nacional e internacional. Este documento se constituye en un producto de la investigación doctoral *Mujeres afrocolombianas del Pacífico en educación superior: contribuciones en generación de conocimiento sobre la diáspora africana y lucha antirracista 1998-2020*, cuyo objetivo es develar los aportes que Torres Torres, Lozano Lerma y Bonilla Campo hacen a la comunidad académica durante el tiempo que fueron docentes de las universidades Tecnológica del Chocó, del Valle, del Cauca y de Nariño, respectivamente.

En ese sentido, el período seleccionado para este estudio permitió identificar las investigaciones realizadas por Torres Torres, Lozano Lerma, Cabezas Cortés y Bonilla Campo. Se inicia en 1998 porque en ese año se estableció la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para ser incluida en todas las instituciones educativas de la nación y culmina en el 2020 cuando Torres Torres dirigió y entregó la jefatura del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Se trata de dos acontecimientos que constituyen un hito para esta investigación. Por un lado, porque al ser este un estudio doctoral en Ciencias de la Educación cobra gran importancia la creación de la cátedra, de inclusión obligatoria en todas las instituciones educativas colombianas, que incorpora al currículo la historia y la vida actual de la población afrocolombiana, y con ello a los conocimientos que adquieren los estudiantes en la escuela. Por otro lado, porque fue de gran relevancia para la nación la llegada de la primera mujer afrocolombiana de la región del Pacífico a la jefatura del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

De esta manera, y con el propósito de lograr una mayor comprensión, el texto ha construido un marco categorial que será abordado en la primera parte de este artículo y que definirá a las mujeres afrocolombianas a partir de la referencia a sus orígenes en el continente africano porque, etimológicamente, el término *afrocolombiano(a)* se refiere a una persona colombiana que tiene rasgos culturales del continente africano, pero habitando el americano; sin

embargo, el concepto ha sido adaptado y modificado a partir de los rasgos recreados y preservados en su entorno étnico. En este sentido, se habla de una cultura afrocolombiana, afrochocoana, de las comunidades afroamericanas, tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1996). La anterior perspectiva también señala que se debe indagar por los procesos históricos, políticos, organizativos, trayectorias, problemáticas y luchas emprendidos por las mujeres afrocolombianas en pro de su proceso de emancipación. Además, implica recrear “la diáspora africana” como un hecho que marcó la historia de sus descendientes en el continente porque trajo como consecuencia su traslado a otros territorios marcados por sus peripecias y las relaciones de poder construidas por la hegemonía política colonial.

Sobre el concepto *diáspora africana*, Rojas (2008) plantea que el término fue usado inicialmente por las culturas griegas durante el siglo III a. C. para describir la vida de los judíos por fuera de Palestina, al ser considerada su lugar de origen y desde esa época se continúa utilizando. Desde allí, la *diáspora* da cuenta de las poblaciones africanas que se han visto enfrentadas a reconstruir sus vidas en otros lugares diferentes a África. También se destaca que la historia de la diáspora africana en América se inicia antes del llamado descubrimiento porque con anterioridad, más que por la esclavización, se habían establecido relaciones comerciales entre algunas sociedades árabes, portuguesas e incluso africanas, pero en condiciones diferentes a la explotación humana realizada después del siglo XV y creada por colonizadores europeos. Para este estudio, al hablar de *diáspora africana* se hace referencia al éxodo de personas de origen africano, y de sus descendientes, hacia diferentes lugares del mundo dando como resultado luchas reivindicatorias que actualmente continúan para que las mujeres afrocolombianas logren la emancipación anhelada.

Para referirse al concepto de *lucha antirracista* también se debe ubicar el contexto histórico en el cual surgen los conceptos de *racismo*, *antirracismo* y *lucha de las poblaciones descendientes de africanos*, puesto que se encuentran estrechamente interrelacionados. En cuanto al *racismo* como concepto, debe ser entendido como un tipo de discriminación que un individuo, un colectivo o una institución ejercen sobre otra persona o una población por su color de piel, además de sus características genotípicas o fenotípicas, mediante enunciados y prácticas de subvaloración en los que el *antirracismo* es su antagonico

y la *lucha* son las manifestaciones emprendidas por estas comunidades étnicas en contra del racismo, dando lugar al concepto de *lucha antirracista*.

En consecuencia, a partir de la discriminación racial que han experimentado las poblaciones negra, afrocolombiana, raizal y palenquera también han surgido diferentes formas de manifestaciones en contra del racismo y, así mismo, diferentes expresiones de la lucha antirracista. Definitivamente, se trata de un concepto que actualmente se maneja en diferentes colectivos, organizaciones, movimientos o comunidades académicas en los ámbitos latinoamericano y colombiano para trabajar por la eliminación de estas prácticas racistas que significan la falta de reconocimiento de los derechos que tienen como afrocolombianas al desencadenar un trato desigual en relación con otras comunidades étnicas. Por eso, las mujeres afrocolombianas continúan liderando procesos por la lucha antirracista que están siendo validados para lograr acciones afirmativas consolidadas en una normativa especializada para tal fin en Colombia. Esta lucha se ha dado para conquistar el reconocimiento de derechos, aunque todavía haya mucho camino por recorrer porque, en el caso de las mujeres afrocolombianas, todavía tienen poca valoración como generadoras de conocimiento y es el problema que este estudio aborda en un intento por contribuir en la reafirmación de esta categoría que ha sido poco analizada en recientes investigaciones.

En cuanto a la generación de conocimiento, es una categoría de análisis ampliamente manejada, pero en proceso de estructuración y estudio por parte de la comunidad académica nacional e internacional. Al respecto, González (2001) relaciona la generación de conocimiento con la actividad racional que la origina, y con ello se debe comprender la manera en que la cualificación de los seres humanos requiere ser asistida por procesos educativos que orienten su actividad. Así, se insta a que la comunidad académica comprenda la generación de conocimiento como un proceso consciente que se da como una secuencia lógica que se inicia con experiencias sensoriales y empíricas, cuya significación debe desarrollarse a partir de otras particulares de los individuos.

Para la generación de conocimientos se hace necesario migrar a paradigmas que propongan incluir trabajos investigativos y referencias bibliográficas de mujeres afrocolombianas investigadoras que recojan saberes ancestrales y, en este caso, las publicaciones de Torres Torres, Lozano Lerma, Bonilla Campo y

Cabezas Cortés, quienes son el objeto de estudio cuyos resultados buscan exponer las temáticas y posturas epistemológicas que abordan en sus publicaciones académicas.

Es así como, por medio de un estudio cultural, se realiza el análisis de aportes que las investigadoras mencionadas han hecho frente a la diáspora africana y la lucha antirracista para, de esta forma, levantar una base de datos documental condensando los hallazgos y evaluando sus resultados. Los aportes mencionados se revelan en libros, capítulos de libros, trabajos de investigación, artículos, ponencias, informes, ensayos, eventos y otros documentos que resultan del desarrollo del proceso de indagación y búsqueda. En el estudio subyacen contribuciones que, además de verificar la tesis del estudio, proponen soluciones a la problemática relacionada con la falta de reconocimiento que tienen las mujeres afrocolombianas del Pacífico como generadoras de conocimiento sobre saberes ancestrales y conocimientos, además de sugerir una ruta para futuros trabajos. Al respecto, Lozano Lerma (2016), en su trabajo de investigación doctoral plantea:

No se trata solo de saberes culturales, se trata de cosmogonías que ponen en cuestión la sociedad toda: política, economía, conocimiento, etc. No es un saber para sí, encerrado, es un saber para la sociedad toda, saberes que se constituyen en aportes a la construcción de una nueva sociedad, como puede ser, por ejemplo, la autoridad colectiva de las y los mayores, la resolución no violenta de los conflictos en un país que se desangra desde hace décadas. No estoy hablando de mundos idealizados sino de prácticas, actitudes, costumbres, relaciones que pueden ser insurgencias nanométricas, que no alcanzan a ser vistas por muchos o son percibidas como insignificancias, pero que tienen el potencial del carbono que a nanoescalas¹³ es más fuerte que el acero [...] (p. 14).

¹³ *La tecnología a nanoescala* es una rama de la nanotecnología en la que se utilizan herramientas de tamaño estándar para fabricar estructuras simples y dispositivos con dimensiones del orden de unos pocos nanómetros o menos, en los que un nanómetro (1 nm) equivale a la milmillonésima parte de un metro (10⁻⁹ m). La tecnología a nanoescala abarca toda la nanotecnología excepto la fabricación molecular que implica el uso de herramientas a nanoescala (extremadamente pequeñas) para construir estructuras, dispositivos y sistemas en el nivel molecular.

[...] Se trata de aportar a la emergencia de voces históricamente acalladas que hablan desde su corporalidad subordinada, así como a la emergencia de un diálogo epistémico entre mujeres negras colombianas y de la región, que visibilice la diversidad de voces y permita la teorización sobre la experiencia propia y el aporte a la solución de los graves problemas que viven no solo las comunidades negras sino la región en general (p. 15).

Así entonces, comprender la problemática del poco reconocimiento que tienen las mujeres afrocolombianas como generadoras de saberes ancestrales y conocimiento en los ámbitos regional, nacional e internacional, implica reconocer los acontecimientos que rodearon su llegada forzosa al continente americano durante el proceso de esclavización por parte de los europeos durante el año 1492. Ellas fueron desarraigadas, subvaloradas, sometidas a tratos inhumanos para su explotación y aculturación, siendo obligadas a asumir costumbres ajenas a sus tradiciones culturales, hasta el punto de ser objeto de violaciones por parte de sus amos. Además de estos malos tratos, las mujeres pasaron a ser reproductoras de mano de obra esclavizada y separadas de sus familias, bajo la condición de subhumanas, ubicándolas en la más baja escala de jerarquización social dentro del sistema patriarcal instalado en la sociedad.

La discriminación de esta población permite advertir las razones del porqué, históricamente, los conocimientos de las mujeres afrocolombianas no fueron validados como aportes a la construcción de la nacionalidad, constituyendo así lo que se denomina misoginia y racismo epistémico que subsisten en los espacios académicos a pesar de esfuerzos realizados por generar normas nacionales e internacionales que protegen los derechos de las mujeres afrocolombianas como la Ley 74 de 1968, la Ley 22 de 1981, la Ley 21 de 1991, el convenio OIT, la Constitución de 1991, la Ley 70 de agosto de 1993 y el Decreto 1122 de 1998 que reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aquí se trata de que, además de una verdadera aplicación de las normas, se genere una cultura valorativa de los derechos humanos de población étnica para una reivindicación y potenciación de sus saberes ancestrales en la vía de ser reconocidas como generadoras de conocimiento.

En efecto, se encuentran mujeres como Harriet Tubman, quien además de fugarse logró alrededor de trece idas y vueltas para liberar personas del sistema

esclavista en 1850 cuando el Gobierno estadounidense aprobó la ley de esclavos fugitivos (Carneiro, 2009). De igual manera, en la Independencia colombiana las hermanas Rafaela Denis y Dorotea Lenis en La Balsa, Caloto (Cauca) detuvieron a las tropas españolas y, por este hecho, los ejércitos criollos pudieron ganar batallas durante la Independencia (Rodríguez Jiménez, 2019). Es así como, actualmente, se encuentran mujeres que siguen luchando contra esos ejes de opresión como el racismo, la pobreza y la desigualdad de género, logrando escalar varios niveles académicos para convertirse en modelos de referencia positivos para las comunidades afrocolombianas como una respuesta de resistencia. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018, p. 67):

La lucha de estas mujeres no termina allí porque el reconocimiento en el papel no implica una efectividad o real valoración de sus derechos, ya que las estadísticas siguen mostrando que las mujeres afro en Colombia y el Pacífico siguen ocupando una posición de inferioridad y de inequidad epistémica a pesar de representar el 51,2 % del total de la población nacional. Lo anterior se da a pesar de que se evidencie alrededor del 30 % de personas en el Censo del 2018 con relación al del 2005 sobre el autorreconocimiento de la población negra(o), mulata(o), afrodescendiente, afrocolombiana(o), raizal y palenquera, y el aumento del 7 % sobre el número de personas censadas y una disminución del porcentaje de personas que se autorreconocieron.

Los resultados del censo nacional generaron inconformidades en este grupo étnico que lo llevó a reclamar en instancias del alto Gobierno con el propósito de lograr los ajustes necesarios para dar cuenta de la estadística real porque, de 48 258 494 que arrojó como población total, solo el 9,34 % declaró pertenecer a las poblaciones negra, afrocolombiana, raizal y palenquera.

Las inconsistencias halladas en el censo del 2018 representan otra forma de desconocimiento de los derechos de las mujeres afrocolombianas ratificadas en falta de atención por parte del Estado. Esta situación también se refleja en toda la región del Pacífico colombiano donde conviven aproximadamente 1 500 000 habitantes que en su mayoría tienen pertenencia a los grupos étnicos negro, afrocolombiano, raizal y palenquero, además de ser mujeres. Allí, el racismo estructural se expresa en la marginalidad en la que tienen la región afectando el

desarrollo regional y las instituciones educativas universitarias públicas donde han laborado las mujeres afrocolombianas docentes universitarias. A pesar de las anteriores circunstancias, sus luchas han resultado en acciones afirmativas por mejores oportunidades de acceso a la educación superior, ya sea desde el rol de estudiantes, docentes, directivas e investigadoras, aunque todavía sea insuficiente.

El análisis alrededor de las estadísticas arrojadas es preponderante, al resaltar que el total de población de la región Pacífica presenta un índice de 19,6 %, mientras que la población negra, afrocolombiana un 32,8 %, quedando por encima del mostrado en la región. Al mismo tiempo, se observa que las poblaciones afrocolombianas del departamento de Chocó son las que tienen mayor porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional después del departamento de Nariño. Por otro lado, el porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional en el Cauca es de 27,7 % con 14,1 puntos porcentuales por debajo del Valle que, con 13,6 es el más bajo. Este porcentaje permite determinar que hay unos departamentos con situaciones más complejas que otros como Chocó, Cauca y Nariño que están por encima del índice de la región y solo Valle del Cauca está por debajo. Al respecto se concluye que, a pesar de las diferencias marcadas entre los departamentos, siguen siendo las comunidades étnicas negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, especialmente las mujeres afrocolombianas, las que tienen mayores problemáticas y falta de garantías en el cumplimiento de sus derechos, generando marcadas brechas de desigualdad.

De acuerdo con estudios realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2018) esas brechas de desigualdad con las mujeres afrocolombianas se concretan en diversas problemáticas como la discriminación racial, violencia de género, violencia étnica, xenofobia, formas conexas de intolerancia, invisibilidad estadística, subutilización en el mercado laboral y falta de acceso a oportunidades laborales. En ellos se demuestra la situación de pobreza que en Colombia alcanzó el 51 % en relación con el resto de los países de Latinoamérica, lo que se constituye en el mayor porcentaje, según un estudio de De Roux (2010) sobre políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana, que da cuenta de las desigualdades marcadas en las mujeres afrocolombianas.

En las mujeres afrocolombianas se observan falta de oportunidades para el acceso a la educación superior, falta de cumplimiento de las políticas de acción

afirmativas, subalternización laboral, desigualdades para la afiliación a los sistemas de pensiones y para el acceso servicios de salud, trabajo no remunerado, falta de atención en salud y de políticas públicas, feminicidios, desplazamiento y falta de garantías de permanencia en sus territorios, desencadenando así un trato desigual por parte del sistema gubernamental. Todo lo anterior, desprendido de los estudios Cepal (2018) y DANE (2018). Ese trato reseñado es el mismo que, por siglos, fue heredado del sistema patriarcal que ha imperado en la sociedad que discrimina a las mujeres afrocolombianas por ser mujeres, pobres y por tener descendencia africana, de tal manera que experimentan dificultades para el acceso a la educación superior como estudiantes, docentes, directivas o investigadoras.

A pesar de ello, muchas mujeres afrocolombianas han logrado escalar para abanderar procesos investigativos que aportan a la generación de conocimiento sobre la diáspora africana y la lucha antirracista; todo esto en espacios académicos de diferentes contextos para contribuir a solucionar el problema del poco reconocimiento que tienen ante la comunidad académica internacional, nacional y regional. Es así como el conocimiento pasa a ser otro eje de opresión en el que las mujeres afrocolombianas estarían inmersas y sobre el cual debe existir una intervención oportuna porque hace parte del racismo estructural, además del epistémico, que todavía se percibe en los espacios académicos de la nación.

Bajo este eje de opresión se encuentra que el ataque hacia el componente materno femenino, como dador de vida expresado en la mujer afrocolombiana, fue uno de los pilares del proyecto eurocolonial que logró instalar el antropocentrismo y descentrar el biocentrismo. Con este componente se instaura el patriarcado con muchas estrategias como fue la creación del mito de la fragilidad femenina, cuestionado por Sojourner Truth en calidad de esclavizada. Cuando Truth pronunció el discurso “Acaso no soy mujer” interpela al referirse a la fragilidad de la mujer y con esto marcó los inicios de una reflexión sobre los ejes de opresión que funcionan en contra de las mujeres afrocolombianas. Los anteriores argumentos dan origen a lo que hoy se conoce como interseccionalidad y sobre la cual Davis (2004, 2005) advierte, planteando que fue una contribución histórica realizada a la sociedad con el objetivo de defender los derechos de las mujeres de su misma condición, que por pertenecer a la misma clase y etnia no son menos mujeres que las demás.

Esos derechos siguen poco reconocidos por la comunidad académica, tal como lo demuestran estudios de mujeres afrodescendientes realizados en Brasil por de Sousa Santana (2003), da Silva (2010), Euclides (2017) y Lalau de Farias (2018), y en Argentina por Ocoró Loango (2019) con resultados similares a los de la investigación doctoral de Granada Angulo (2020), realizada en Colombia, que muestra el poco reconocimiento de las mujeres afrocolombianas, docentes universitarias del Pacífico colombiano, que tienen producciones académicas sobre sus saberes y conocimientos ancestrales. En cuanto a las producciones académicas, y a partir de la búsqueda bibliográfica en páginas institucionales, se indaga sobre la forma en que las posturas ideológicas y el pensamiento crítico sobre la diáspora africana, además de la lucha antirracista de estas mujeres, pueden generar transformaciones en la comunidad académica y en el público que estudia sus obras.

Es así como, sobre la diáspora africana y la lucha antirracista se encuentran algunos estudios que resultan innovadores porque interpretan los aportes realizados por mujeres afrocolombianas de la región y que están relacionados con la contribución que hacen para la construcción de la nacionalidad colombiana. Entre ellos figuran *Afrodescendientes en Colombia: compilación bibliográfica* publicado en el 2008 por Alex Rojas; al igual que la *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*, en el 2010, por Guiomar Cuesta Escobar y Alfredo Ocampo Zamorano. El primer estudio recoge diversas publicaciones en un intento por documentar la producción de textos sobre los pueblos de descendencia africana, dando cuenta de sus procesos emancipatorios. El segundo estudio es una apuesta de las mujeres afrocolombianas del Pacífico por alzar sus voces mediante la poesía en torno a sus procesos de existencia y reexistencia.

El artículo que aquí se desarrolla pretende contribuir a la generación de saberes y conocimientos que analiza textos publicados por Torres Torres, Lozano Lerma, Bonilla Campo y Cabezas Cortés, justificando la manera en que contribuye a estrechar brechas de desigualdad para esta población y, al mismo tiempo, generar un aporte para la comunidad académica y el público en general.

Por lo anterior, este artículo defiende la tesis de que la diáspora africana y la lucha antirracista son categorías emergentes en investigaciones sobre mujeres afrocolombianas docentes universitarias del Pacífico. Esta producción académica se constituye como un nuevo aporte al campo de la educación y al debate

académico regional, nacional e internacional. Estas producciones pueden ser usadas como referencias en actuales y posteriores investigaciones, abordando de manera teórica y conceptual las dos categorías que aportan a la producción de conocimiento en el ámbito de la investigación doctoral que se desarrolla en el Pacífico colombiano. Asimismo, el aporte de producciones realizadas por mujeres afrocolombianas de esta región será estructurado en una base de datos documental articulada y coherente para guiar el proceso hacia el alcance de su principal objetivo de demostrar la generación de conocimiento de esta población en particular.

Este artículo tiene tres secciones. La primera constituye la contextualización y problematización que explican el problema al igual que el contexto donde surge, con la necesidad de mantener la coherencia en los elementos de la investigación y su importancia para el análisis de resultados. La segunda parte desarrolla una aproximación teórica sobre mujeres afrocolombianas, generación de conocimiento, diáspora africana y lucha antirracista; está centrada en conceptualizar y teorizar las ideas clave abordadas en este artículo a partir de estudios sobre la temática y desentrañando las posturas epistemológicas desde los referentes bibliográficos. La tercera parte presenta los aportes de cuatro mujeres docentes de igual número de universidades públicas del Pacífico colombiano, resaltando las contribuciones que hacen a la generación de conocimiento, además de interpretar sus posturas epistemológicas sobre la diáspora africana y la lucha antirracista reflejadas en algunas publicaciones de libros, capítulos de libros, trabajos de investigación, revistas, artículos, ensayos e informes, entre otros hallados durante el proceso de búsqueda.

Es de resaltar que la indagación sobre estudios realizados por mujeres afrocolombianas, docentes universitarias de las cuatro universidades públicas del Pacífico colombiano, sobre la diáspora africana y la lucha antirracista permitió mostrar que, a pesar de que son temáticas tratadas en otra investigación del área social, hacen una contribución a la región del Pacífico porque son analizadas por mujeres investigadoras que son raizales de la zona, conocen las problemáticas y sus formas de vivir. La reflexión se cierra proponiendo a las comunidades académicas, y a estudiosos en general, que las publicaciones de mujeres docentes universitarias sean discutidas en debates e interlocuciones generados en espacios académicos y comunitarios, además de usadas como referencias en actuales o posteriores investigaciones.

Metodología

La investigación se estructuró bajo un diseño cualitativo de enfoque histórico hermenéutico, concebido por medio de un proceso analítico. Se realizó a partir de la búsqueda de referencias bibliográficas en varias bases de datos institucionales reconocidas de universidades, revistas especializadas, PDF DRIVE, Google Académico, Scopus y bibliotecas. Las bases de datos mencionadas permitieron encontrar alrededor de 54 estudios sobre la temática abordada que fueron verificados con el fin de que cumpliera con los criterios de búsqueda para esta publicación. De acuerdo con lo planteado por Schutz (1993), este artículo se estructura a partir de la construcción de una sociología comprensiva ubicada en el fenómeno de la intersubjetividad.

La intersubjetividad en una construcción teórica realizada teniendo en cuenta los tres postulados que permiten identificar, establecer e informar temas y estructuras sociales. Estas estructuras revelan experiencias, significados y realidades de los sujetos, a la vez que examinan las circunstancias en que los eventos, realidades, significados y experiencias son efectos de los discursos de la sociedad. De igual manera, la estructura brindó orientaciones y un análisis consciente de la información recogida en cumplimiento de principios sintetizados en las seis fases que, en adelante, se ilustran partiendo de las tres primeras que permiten una familiarización con datos y temas, así como las otras tres organizan y sistematizan la información.

Figura 10.1. Fases bajo las cuales se realizó el estudio documental



Fuente: Mieles Barrera (2013).

Las seis fases detalladas en el gráfico permiten leer detenidamente la información recogida, estableciendo códigos y recodificando de acuerdo con significados

que permitan una mayor comprensión del informe final. Lo anterior, por medio de la estructuración de una narrativa sustentada en la argumentación que deriva de la comprensión e interpretación del tema estudiado cumpliendo con el rigor científico, tal como lo plantean Mieles Barrera *et al.*, (2013). La muestra estuvo constituida por las investigadoras Torres Torres, de la Universidad Tecnológica del Chocó, Betty Ruth Lozano Lerma, de la Universidad del Valle, Constanza Bonilla Campo, de la Universidad del Cauca y Cabezas Cortés, de la Universidad de Nariño.

Elas son mujeres afrocolombianas, docentes de cuatro universidades públicas de los departamentos del Pacífico colombiano que fueron seleccionadas porque, además de autorreconocerse como afrocolombianas, tienen una trayectoria profesional en el campo de estudio. Además de lo descrito, impactan por sus posturas epistemológicas y sus publicaciones académicas al denunciar las brechas de desigualdad sufridas por esta población que tiene deseos esperanzadores en pro de la emancipación. Se analizan los resultados a partir de hallazgos confrontados en la discusión y se concluye dejando a disposición del lector esta ruta metodológica para escudriñar estudios que posiblemente serán del interés investigativo.

Resultados

Los estudios de Torres Torres, en calidad de docente investigadora de la Universidad Tecnológica del departamento del Chocó, están enfocados en fortalecer los procesos de la diáspora africana y la lucha antirracista. Ella ha sistematizado más de treinta publicaciones entre tesis doctoral, artículos, ensayos, ponencias, proyectos y otros textos que demuestran su aporte en el conocimiento ancestral. Mabel se centra en contribuir en la defensa de los derechos humanos de su población étnica como integrante de la Misión Internacional de Sabios, creada en Colombia en 2019, y posteriormente como ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación, donde realizó contribuciones que significaron logros concretos y, al mismo tiempo, nuevos desafíos por enfrentar. La autora tiene investigaciones que dejan aportes en las dos categorías que se sintetizan en la tabla 10.1 con algunos comentarios en la columna final.

Tabla 10.1. Contribuciones de Mabel Gisella Torres Torres

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2007	Diáspora africana	Sistemática de Ganoderma (Fungí, Basidiomycota, Ganodermaales): Aspectos morfológicos, moleculares y químicos	A partir de los resultados obtenidos en su trabajo de tesis doctoral experimentó con el hongo Ganoderma, articulando el conocimiento ancestral y la medicina tradicional para brindar alternativas de mejoría a pacientes del departamento del Chocó que padecían enfermedades catastróficas. Este estudio aporta en definir caracteres morfológicos que resultan útiles en la determinación de las especies y el establecimiento de límites entre los géneros, permitiendo su descripción y aclarando la posición taxonómica de especies que fueron anonimizadas bajo el mismo nombre.
2019	Diáspora africana	Colombia hacia una sociedad del conocimiento	Con este libro aportó al trazar una hoja de ruta para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia con propuestas para los ocho focos temáticos que, desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, se deben orientar.
2020	Diáspora africana	Diálogo de saberes Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia	Este libro aporta en la consolidación del sistema de ciencia, tecnología e innovación en Colombia mediante la promoción de una cultura investigativa basada en el diálogo de saberes bajo la cultura del buen vivir, impulsada para contribuir en la resignificación de su presencia en los territorios, que parte del reconocimiento de la diversidad en su más amplio espectro. Su perspectiva es interseccional, intercultural, decolonial, inter y transdisciplinar; sus temáticas puntuales son: cultural étnica, social, epistémica, tecnológica, biológica, lingüística, sexual y de género.

Continúa

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2020	Diáspora africana y lucha antirracista	Mujer más ciencia, más tecnología “etnociencias”	Este programa de Gobierno aporta en la adopción de una política pública de ciencia, tecnología e innovación inclusiva, con enfoque diferencial, como estrategia para fortalecer la cultura en niñas, mujeres adolescentes de las comunidades étnicas: negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, al igual que indígenas campesinas de Colombia. Este programa se desarrolla bajo los principios de democratización y regionalización del conocimiento, desde una Colombia con potencia viva hacia una sociedad del conocimiento que se convierta en un motor de cambio para las regiones hacia una soberanía científica y tecnológica que permita cerrar brechas de inequidad, a la vez que responda a los retos de inequidad, productividad, sostenibilidad y biodiversidad.
2020	Diáspora africana y lucha antirracista	Política pública de apropiación social del conocimiento en el marco de la cti	Con la construcción de esta política pública contribuye en el cumplimiento de la meta de apropiación social del conocimiento para la comunidad colombiana de investigación con enfoque diferencial e incluyente, descentralizado en los ámbitos regional y local.
2020	Diáspora africana y lucha antirracista	Generación de conocimiento a través de la investigación aplicada	Al ejecutar 144 proyectos de investigación en innovación en los 8 focos temáticos definidos por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y 207 orientados a la generación de conocimiento y desde la dirección del ministerio contribuye con la publicación de 15 045 artículos, producción científica, en este período en el país y en diferentes áreas que incluyen el enfoque diferencial y específicamente las comunidades étnicas, negra, afrocolombiana, raizal y palenquera.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los siete textos de Torres Torres analizados en este artículo, se enfatizó en los aportes de su tesis doctoral (2007). En esta investigación, al experimentar con el hongo *Ganoderma*, la autora articuló el conocimiento ancestral y la medicina tradicional para brindar alternativas de mejoría a pacientes, en el departamento del Chocó, que padecían enfermedades catastróficas. Además, este estudio aportó en la definición de caracteres morfológicos que resultaron ser útiles en la determinación de las especies y en el establecimiento de los límites entre los géneros de hongos. Esto permitió describir las especies y aclarar la posición taxonómica de estas, que fueron anonimizadas bajo el mismo nombre. Los anteriores hallazgos seguirán en proceso de análisis como una luz de esperanza para las poblaciones que requieren tener nuevas alternativas de solución para la salud de quienes cuentan con escasas opciones dentro de las que ofrecen los sistemas de salubridad.

Vale la pena resaltar que en su publicación como ministra Torres Torres entrega un informe de la Comisión Internacional de Sabios (Vicepresidencia de la República de Colombia; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2019) en el que aporta una hoja de ruta para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia con propuestas para los ocho focos temáticos que se deben orientar desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Este aporte se constituye en una apuesta incluyente por reconocer el papel de la investigación “basada en la curiosidad” como un cimiento de los desarrollos modernos y, sobre todo, para una sociedad que vive conflictos y grandes inequidades. En el documento se destaca la propuesta de construcción de una política pública integral para las mujeres negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras con el propósito de articular los saberes ancestrales al método científico que disminuya brechas sociales de inequidad existentes para estas poblaciones. Desde allí, se podrá avanzar en la construcción de capacidades en los territorios para reconstruir tejido social en estas poblaciones de la diáspora africana, contribuyendo en la solución de la problemática del poco reconocimiento que tienen como generadoras de conocimiento.

Otro aporte se materializa en la democratización y regionalización del conocimiento bajo los pilares estructurantes que son la inclusión y el enfoque diferencial, como una apuesta institucional que debe pasar de ser solo un documento para convertirse en propuestas precisas a partir de la construcción de nuevos

imaginarios para que las mujeres velen por sus derechos, rompiendo estereotipos sociales y que se concreta en la formulación y adopción de una política pública integral para las mujeres negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, impulsada desde su rol de ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación. Lo anterior le permitió establecer el programa Mujer + Ciencia + Tecnología con enfoque diferencial, ejecutado en todo el país, que está permitiendo formar estudiantes, docentes, lideresas afrocolombianas e indígenas en competencias científicas y ancestralidad para que, a partir de allí, puedan generar proyectos de investigación con los que contribuyan en la solución de las problemáticas de sus contextos. En todo caso, todas las publicaciones relacionadas en la tabla inmediatamente anterior enfatizan en empoderar a la mujer afrocolombiana para que sea protagonista de su desarrollo y del contexto donde habita.

Por su parte, Lozano Lerma tiene experiencia como docente de la Universidad del Valle y como activista que trabaja por la reivindicación de los derechos de las mujeres afrocolombianas; afronta el proceso de discriminación que la población sufre, además de aportar a su mejoramiento porque ha sido degastada y estereotipada por muchos años. La maestra tiene más de treinta publicaciones entre tesis doctoral, libros, artículos, ensayos y ponencias que dan cuenta de sus aportes a la reivindicación de los derechos de estas mujeres. Estas recogen las experiencias vividas por esta población del Pacífico y pasan a ser “prácticas de vida y memoria ancestral” o “la sociogenia”¹⁴ como pedagogías propias de autodeterminación tal como ella lo explica.

Betty también se encarga de fomentar pedagogías de liberación como estrategias de práctica étnica metaculturales de insurgencias y de transmisión de saberes con conocimientos que van más allá de la reexistencia en un intento por mostrar la espiritualidad del pueblo de la afrodiáspora. La espiritualidad de lucha de reexistencia anticolonial y antiesclavista liderada por las mujeres afrocolombianas está presente a partir de sus prácticas de vida, lo que constituye un aporte en la construcción de “un mundo otro” (Lozano Lerma, 2015). A continuación, en la tabla 10.2 se recopilan algunas de sus publicaciones.

¹⁴ Se refiere al estudio o tratado respecto a la formación de las sociedades.

Tabla 10.2. Contribuciones de Betty Ruth Lozano Lerma

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2010	Diáspora africana y lucha antirracista	El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas: Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano	El artículo aporta al debate académico al cuestionar la construcción feminista eurocéntrica hecha sobre las mujeres y las feministas afrodescendientes, y cómo ellas, bajo diversos procesos de resignificación de las categorías de análisis propuestas por el feminismo, como género y patriarcado, se afirman como mujeres negras diversas que construyen propuestas subversoras del orden social que las oprime de diferentes formas en razón de su condición racial, esclavizada, de pobreza y de mujeres sin necesidad de acudir a las categorías centrales del feminismo.
2010	Diáspora africana y lucha antirracista	Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): Una aproximación a la mujer negra de Colombia	Mediante la postura expuesta en este artículo, la autora aporta al debate crítico sobre la visión universalista y eurocéntrica del feminismo tradicional que da cuenta de una mirada desde afuera, dejando de lado categorías de análisis que, desde las miradas de los pueblos del sur, se deben integrar. De allí que la escritora plantea la necesidad de articular las categorías étnico/racial, la clase y la orientación sexual que, además de ser cuestionadas, llenan de nuevos contenidos desde experiencias de mujeres afrocolombianas del Pacífico.

Continúa

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2013	Lucha antirracista	Orden racial y teoría crítica contemporánea: Un acercamiento teórico-crítico al proceso de lucha contra el racismo en Colombia	Con este libro contribuye en la lucha contra la opresión, la subordinación y la discriminación racial por la pertenencia étnica o la diferencia de género en Colombia, a partir de la reflexión crítica, ético-política y teórica que hace frente a los problemas de esas luchas, acudiendo a elementos de la filosofía política normativa, de la teoría crítica, en sus versiones clásica y contemporánea, y de los estudios culturales. Apropiándose de esos elementos elabora una perspectiva crítica con el propósito de devolverles a las luchas sociales nuevos conceptos y una ruta normativa para interiorizar en sus causas.
2016	Diáspora africana y lucha antirracista	Aportes a un feminismo negro decolonial: Insurgencias epistémicas de mujeres negras/ afrocolombianas tejidas con retazos de memorias	Por medio de este trabajo de investigación, la autora contribuye con otra perspectiva de abordaje del feminismo negro decolonial que debe construirse colectivamente para que permita una interpretación acertada de la historia y las realidades actuales que afectan la vida de las poblaciones afrocolombianas y donde las mujeres son las protagonistas. Un feminismo cimarrón e insurgente para resistir, existir y reexistir en medio del sistema colonial capitalista que pervive.

Continúa

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2016	Diáspora africana y lucha antirracista	Pedagogías para la vida, la alegría y la reexistencia: Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan.	Con este artículo contribuye a la apropiación social del conocimiento, dando a conocer pedagogías ancestrales sobre otras formas de organización adquiridas mediante la práctica de partería adoptada como una estrategia de insurgencia rescatada desde la memoria ancestral para reconstruir vínculos comunitarios dañados o afectados por los conflictos que las mujeres negras han vivido en sus comunidades. Se trata de saberes ancestrales aprendidos en el largo camino de la diáspora que se han acumulado y guardado por las mayores y de los mayores para ser transmitidos de generación en generación.

Fuente: elaboración propia.

Los textos que aborda este artículo y que fueron publicados por Lozano Lerma dan cuenta de la forma en la que se ha construido tejido social en el Pacífico colombiano para mantener la memoria viva a través de los caminos decoloniales emprendidos porque han permitido trazar rutas indisolubles a partir de la reconstrucción de vínculos dañados que la diáspora dejó. Ella propone otras formas de reexistencias, otras pedagogías y otras formas de construir conocimientos para las mujeres afrocolombianas.

Mujeres que portan sabidurías sobre la partería, el compadrazgo, el ombli-gaje y el bautismo que han sido interiorizadas como otras formas de reconstruir vínculos dañados, que intentan una sanación mutua de acompañamiento y que actúan como prácticas de agencia y poder antipatriarcal. Ellas contribuyen en la tarea de enfrentar las diversas opresiones que existen en la región como parte de los retos que, al lado de los hombres, se deben asumir para afrontarlas con una comprensión en la misión de reconstruir sus propias identidades y, en últimas, generar su propio conocimiento (Lozano Lerma, 2016a).

Si bien, Lozano Lerma deja en todas sus publicaciones una marca epistemológica, una postura propia que la diferencia de otras investigadoras al proponer pedagogías alternativas de insurgencia, es importante profundizar en las contribuciones de su artículo (Lozano Lerma, 2010a), que aporta al debate académico al cuestionar la perspectiva etnocentrista desde donde tradicionalmente se ha abordado la corriente feminista, y de su tesis doctoral (Lozano Lerma, 2016b), que contribuye agregando otra perspectiva de abordaje del feminismo negro decolonial ligado a las luchas de las mujeres afrocolombianas en defensa de la vida como primer derecho natural y sus culturales ancestrales.

En cuanto a Constanza Bonilla Campo, esta autora tiene experiencia como docente de la Universidad Autónoma del Cauca e integrante del grupo de investigación Centro de Memorias Étnicas, de la misma universidad, donde laboró durante el año 2016. Tiene más de diez publicaciones, entre artículos y ponencias, que sustentan el aporte que hace a la generación de conocimiento sobre la diáspora africana y la lucha antirracista, cuyo principal propósito fue generar debates epistemológicos alrededor de problemáticas que vive la mujer afrocolombiana (véase la tabla 10.3).

Tabla 10.3. **Contribuciones de Constanza Bonilla Campo**

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2013	Diáspora africana	Etnoeducación afrocolombiana para la primera infancia: Aprendizajes y retos	Con esta ponencia aporta a la reflexión sobre los procesos de cuidado y crianza de las maestras afrocolombianas en centros educativos de la primera infancia que derivan prácticas o concepciones culturales. La autora, además, resalta los aprendizajes logrados en las décadas de trabajo pedagógico al igual que los retos por asumir en este nivel de formación.

Continúa

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2014	Diáspora africana	La tradición oral como estrategia pedagógica etnoeducativa: Trenzando recuerdos para tejer historias	<p>Por medio de esta ponencia contribuye a la apropiación social del conocimiento, dando a conocer la lucha que los descendientes africanos emprendieron contra el proceso de esclavización que pretendía despojarlos de toda su cultura ancestral, revelada por cimarrones que expresan la dignidad de los pueblos que siguen peleando por alcanzar verdaderas políticas orientadas hacia el reconocimiento cultural, económico y político de sus comunidades. Ella plantea el reto para otras investigaciones que deben aportar a un nuevo conocimiento que haga visibles y accesibles la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los pueblos afrodescendientes, desde una política cultural que argumente la necesidad en la transformación del currículo que deberá asumir los conocimientos que la multiculturalidad ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos de los currículos universitarios.</p>
2017	Diáspora africana	En búsqueda de la identidad y la afirmación	<p>En este artículo la autora contribuye analizando la problemática de algunas instituciones educativas de Colombia donde hay dificultades para la inserción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una estrategia de visibilización que permita divulgar los saberes ancestrales de las comunidades negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia, además de demostrar la situación real de estas poblaciones.</p>

Continúa

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2020	Diáspora africana	Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral	El artículo contribuye en la construcción de la identidad étnico-racial de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de la región Pacífica por medio de los relatos que circulan en las escuelas como evidencia de las prácticas profesionales que los docentes llevan a cabo durante los estudios universitarios y, en este caso, de hogares infantiles de la ciudad de Popayán. Es así como ella articula a las prácticas los saberes, acorde con las necesidades de los niños, permitiendo la reconstrucción de nuevos saberes pedagógicos obtenidos en la escuela como espacio de transformaciones donde se legitiman saberes, costumbres y tradiciones rastreados por medio de las estrategias, los patrones de identificación y los conflictos identitarios presentes en las prácticas de aula.

Fuente: elaboración propia.

Son varios los estudios de la investigadora, sin embargo, este artículo da cuenta de cuatro de ellos publicados en 2013, 2014, 2017 y 2020. Son trabajos que presentan reflexiones sobre los procesos educativos y las dificultades en la adopción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que entran a hacer parte de los debates académicos generados.

Estos debates muestran avances y desafíos alrededor de la diáspora africana donde, mediante su participación en la organización de coloquios, foros, seminarios nacionales e internacionales, intervienen diferentes personalidades entre investigadores, docentes y otros académicos. Además, sus textos aportan estrategias innovadoras de abordaje de las temáticas, fortaleciendo la ruta emprendida con el propósito de conquistar nuevos escenarios de reconocimiento. En sus artículos, la autora reflexiona sobre experiencias pedagógicas etnoeducativas de comunidades de la región del Pacífico, cuyo ejercicio pretende alcanzar nuevos conocimientos y mayor accesibilidad a la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los pueblos afrodescendientes. Se trata

de una reflexión de enfoque político-cultural que argumenta la necesidad de transformar el currículo para asumir los conocimientos que la multiculturalidad ofrece, trabajando diferentes áreas y contenidos de este.

Por último, Cabezas Cortés cuenta con experiencia docente e investigadora de la Universidad de Pasto, en el departamento de Nariño; ha publicado más de diez documentos académicos relacionados con las categorías abordadas por este artículo (véase la tabla 10.4).

Tabla 10.4. Contribuciones de Carmen Cecilia Cabezas Cortés

Año p.	Categoría	Nombre	Contribución a la generación de conocimiento
2012	Diáspora africana	La masculinización del derecho: Giro del discurso jurídico tradicional hacia el enfoque de género	Por medio de este artículo la autora hace un aporte a la discusión académica, dejando en evidencia el discurso jurídico tradicional eurocéntrico y patriarcal utilizado por largos períodos porque ya debe ser sustituido por otro que incluya a la mujer y, específicamente, en la educación superior en Colombia, en consonancia con los avances normativos inclusivos que se han adelantado. Este artículo enfatiza en recomendar la necesidad que tiene la educación superior de incluir cátedras que demanden una postura crítica frente a los contenidos masculinizantes de los discursos jurídicos que se promueven en espacios académicos y que deberían dar un giro hacia el enfoque de género.
2019	Lucha antirracista	La interculturalidad: Clave de la geopolítica del conocimiento local y regional	Con este artículo la autora contribuye en vincular la interculturalidad como una categoría de análisis dentro de la investigación social, pasando a ser una clave sociológica para superar fenómenos que han sido fundacionales de la humanidad como la xenofobia, el racismo, el machismo y el clasismo, que han llevado a la exclusión e invisibilización de grandes grupos sociales. Así mismo, ella da apertura a un campo amplio, al igual que transdisciplinario, para poner en discusión y revisión lo multicultural además de lo pluricultural en las revistas de divulgación científica de circulación internacional.

Fuente: elaboración propia.

Los aportes que Cabezas Cortés hace con los artículos relacionados en la tabla 4 se centran en generar espacios de debate alrededor de la educación para los derechos humanos en instituciones educativas del Pacífico y de divulgar el conocimiento ancestral afrocolombiano. El primero (2012) resalta la importancia de la interculturalidad para comprender fenómenos como la xenofobia, el racismo, el machismo y el clasismo como ejes de exclusión de algunos grupos sociales. El segundo texto (2019) hace una interpelación al discurso jurídico tradicional eurocéntrico patriarcal y considera que debe ser sustituido por otro que incluya a la mujer en el ámbito de la educación superior, pero en consonancia con los enfoques inclusivos de acuerdo con el contexto contemporáneo que deben tener en cuenta las voces diversas de mujeres afrocolombianas del Pacífico colombiano.

Interpretar los aportes de las producciones académicas, que sobre la diáspora africana y la lucha antirracista hacen cuatro ilustres afrocolombianas que tienen una larga trayectoria investigativa, fue el objetivo principal de este ejercicio escritural. Fueron dieciocho textos analizados que permitieron desentrañar posturas epistemológicas y visiones de mundo. Se espera haber aportado en la solución de la problemática focalizada del poco reconocimiento que tienen las mujeres afrocolombianas como generadoras de saberes ancestrales y conocimientos. Así las cosas, el mundo que muestran estas cuatro mujeres por medio de los renglones literarios, reafirma que la diáspora africana y la lucha antirracista son categorías emergentes en investigaciones sobre mujeres afrocolombianas docentes universitarias del Pacífico, las cuales hacen un nuevo aporte a este campo de estudio.

Discusión

El asunto de reconocer a las mujeres afrocolombianas como productoras de saberes ancestrales y conocimientos genera tensiones en las esferas académicas nacionales, latinoamericanas e internacionales por el racismo enquistado en la sociedad. Dichas tensiones son una problemática más y sobre ello existen estudios que revelan la resistencia que hay hacia este tipo de reconocimientos. Algunos estudios dan cuenta del racismo individualista, el institucional y el estructural, además del epistémico, que están atravesados por las variables

clase, etnia y género que permiten introducir la discusión a partir de la siguiente pregunta: ¿Las mujeres afrocolombianas del Pacífico son generadoras de conocimientos sobre la diáspora africana y la lucha antirracista?

Aunque la respuesta a esta pregunta podría ser negativa porque seguramente un sector de la sociedad colombiana no estaría de acuerdo, otro sector no dudaría en reconocer que, siendo África la cuna de la humanidad donde las mujeres son dueñas de la vida, resulta innegable reconocer que la vida sea el fundamento de todas las cosas y, por lo tanto, el continente se convierte en el referente universal. En ese sentido, las contribuciones de la mujer afrocolombiana a la generación de conocimientos se pueden identificar desde los orígenes de la diáspora de africanos al continente americano hasta nuestros días cuando todavía se generan luchas por la emancipación y adquiere mayor importancia el conocimiento que ellas poseen.

Generación de conocimiento sobre la diáspora africana

La discusión se centra sobre la importancia del conocimiento que generan las cuatro mujeres afrocolombianas focalizadas, cuyas publicaciones establecen un puente de interconexión territorial y temporal en la región Pacífica. Por un lado, la integración del conocimiento, mas, por el otro, su ubicación temporal entre el pasado, el presente y el futuro para conocer la historiografía de las culturas originarias africanas en sus formas de vida, legados, posturas que, al dialogar la manera como perviven con el mundo actual, permiten su transformación.

Torres Torres (TEDx Talks, 2018) indica que hay unos conocimientos de los ancestros africanos que se están produciendo para las nuevas generaciones con un ideal que genera círculos con el territorio y con la ancestralidad, de tal manera que une el pensamiento ancestral con el académico. Aquí se trata de proyectos que la investigadora está desarrollando en comunidades del Pacífico al vincular nuevos estudiantes en el campo científico, conectando lo que han recibido generacionalmente de sus descendientes africanos con lo que adquieren en la academia al aprender continuamente desde sus experiencias de vida.

Constanza Bonilla Campo (2020) advierte que se debe alcanzar un nuevo conocimiento que haga visibles y accesibles la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los pueblos afrodescendientes bajo una política

cultural que argumente la necesidad en la transformación, asumiendo los conocimientos que la multiculturalidad ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos del currículo. Un currículo abierto que debe incluir los proyectos político-culturales en los que se inscriben los estudios sobre la mujer afrocolombiana integrada a la formación que se imparte desde la escuela. Al respecto, Cabezas Cortés (2016) indica que

En las dinámicas del proyecto histórico-social se tiene que, en la actualidad, se buscan muchas de las causas de la estabilidad o cambios de los pueblos en sus movilidades humanas y culturales, migraciones, desplazamientos, territorializaciones y desterritorializaciones, y en las dinámicas del proyecto político-cultural serán consideradas, además de la producción de saberes culturales, las formas de organización y participación que asumen los trabajadores y las trabajadoras como individuos y colectividades para mejorar la situación de todos y todas, limitando el influjo de los regímenes de discriminación que operan contra las oportunidades reales en el mercado de trabajo (p. 75).

En el fragmento anterior, la autora está centrada en avizorar las causas en los cambios del proyecto histórico-social en el que, más allá de los procesos migratorios, se trata de considerar las producciones y saberes de la población femenina que suman en las aportaciones que benefician la propuesta nacional. Esta visión sobre la generación de conocimiento de la diáspora africana cierra con la participación de Lozano Lerma (2016b), quien manifiesta que

Desde su llegada al continente americano las mujeres africanas y sus descendientes se vieron abocados a desplegar una política del lugar, es decir, una praxis de apropiación, defensa, reconstrucción del lugar, que exige la construcción de un conocimiento práctico de la naturaleza, lo que implica la producción de tecnologías propias fundamentales para la sobrevivencia y de un relacionamiento con los otros seres humanos, que significó la fundación de comunidad (p. 24).

La postura de Lozano Lerma está centrada en la defensa del territorio considerado por ellas como el centro del conocimiento; conocimiento como el lugar donde nace la vida en comunión con los saberes que ancestralmente son

transmitidos y configurados. El espacio donde se tejen lazos de esperanza en relación con la naturaleza, con otros y donde se proyecta el futuro.

Generación de conocimiento sobre la lucha antirracista

Las luchas emprendidas por las mujeres afrocolombianas, en sí mismas, generan un conocimiento que tiene antecedentes históricos y un contexto relevante. Desde el momento en que inició el proceso de la afrodiáspora por el continente americano, también empezó la lucha de estas poblaciones en defensa de sus derechos. Así lo denuncia Lozano Lerma (2010):

Las mujeres afrocolombianas pertenecientes a comunidades negras o grupos étnicos no pueden construir un feminismo al margen de las luchas por la defensa de sus derechos colectivos. Es en el marco de esas luchas donde se expresa y consolida su feminismo. Para estas mujeres, sus derechos como tales están inextricablemente ligados a la defensa del territorio y la naturaleza como posibilidades de la reproducción de la vida y de la comunidad. A la defensa de tradiciones construidas en resistencia a la cultura hegemónica, si bien no se niega y más bien se reconoce que la tradición debe ser releída a la luz de cada sujeto específico (p. 22).

En ese sentido, por medio de las luchas emprendidas por las mujeres afrocolombianas se transmiten valores como la hermandad, además de la resiliencia y la solidaridad. Conocimientos que pasan a ser patrimonio intelectual de la sociedad colombiana que actualmente vive constantes transformaciones, pero que requiere de un soporte que la sustente para lograr visibilidad y trascendencia a la luz de los textos publicados por Bonilla Campo, Cabezas Cortés y Torres Torres.

Mientras en sus artículos Bonilla Campo deja ver una preocupación constante por la paz de los colombianos como un logro anhelado y al que desde la escuela se debe aportar, para Carmen Cecilia y Torres Torres esas luchas deben concretarse en acciones afirmativas representadas en mejores condiciones laborales, oportunidades para incursionar en procesos de cualificación y científicos donde ellas deben ser protagonistas de un cambio que ha de reflejarse

en los territorios y, en consecuencia, en lo que Torres Torres (2007) denomina democratización del conocimiento.

En las cuatro investigadoras del Pacífico se constatan diversas formas de abordar la generación de conocimiento en las categorías estudiadas y confluyen en la idea de empoderar una lucha de la afrodiáspora permanente en defensa de sus derechos como ciudadanas del Pacífico colombiano. El derecho a ser valoradas como mujeres que generan conocimiento ancestral y en equidad con los demás ciudadanos colombianos, dando respuesta a la tesis sobre cómo la diáspora africana y la lucha antirracista son categorías emergentes en las investigaciones sobre mujeres afrocolombianas docentes universitarias del Pacífico, lo cual está generando nuevos aportes a este campo de estudio y al debate académico tanto regional como nacional e internacional porque, en efecto, pueden ser citados en actuales y posteriores investigaciones.

Conclusiones

Los avances que las mujeres afrocolombianas han tenido para que sean reconocidas como generadoras de conocimientos se iniciaron en la diáspora africana por América en Colombia y continuaron en las luchas que los descendientes emprendieron por la vida y la libertad como derechos fundamentales para estar en el mundo. Ellas siguieron buscando un espacio para ser reconocidas como seres pensantes y poseedoras de saberes ancestrales que, al ser más apropiados por la sociedad, siguen contribuyendo a generar nuevas alternativas de existencia para las presentes y futuras generaciones que afrontan nuevos desafíos.

Esos desafíos son apoyados con leyes internacionales que, al igual que las nacionales, ponen especial atención en lo que han denominado inclusión social, lo cual es ratificado en el Decreto 1122 de 1998, referido a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que debe ser fortalecida para proteger los derechos y los saberes de esta población. Estos saberes deben ser salvaguardados dentro de las comunidades académicas y materializados en todas las instituciones educativas, especialmente en las universidades encargadas de propiciar espacios de reflexión epistémica para generar conciencia con apertura a nuevos conocimientos que, en su interior, se puedan dar.

En ese sentido, se encuentran los conocimientos ancestrales documentados, en publicaciones sobre la diáspora africana y la lucha antirracista, por Torres

Torres, Lozano Lerma, Bonilla Campo y Cabezas Cortés como muestra de la producción académica de mujeres afrocolombianas del Pacífico que aportan en la construcción de la nacionalidad colombiana, consolidando categorías de análisis que articulan los saberes de la región Pacífica; unas categorías que aportan a la comunidad académica, ya que permiten desentrañar estrategias del proceso de reconstrucción del tejido social, reconociendo que es una lucha que continúa. Esta lucha debe desarrollarse desde los espacios académicos universitarios para generar reflexión pedagógica como un reto, con el fin de que la ruta metodológica trazada en este artículo aporte al nuevo conocimiento, llenando vacíos que la investigación social no ha abordado. Una reflexión pedagógica se debe traducir en acciones para que las producciones académicas de las mujeres afrocolombianas docentes de las universidades públicas del Pacífico sean más leídas y citadas en actuales investigaciones, dando cuenta de los aportes que hacen a los nuevos estudios. De igual manera, que trasciendan en espacios de reconocimiento académico validados por personas que se han interesado por investigar, porque sus esfuerzos individuales y colectivos deben ser resaltados.

Recomendaciones

Durante la experiencia como investigadora he tenido la oportunidad de leer y citar en mis producciones escritas los textos académicos que abordo. En este ejercicio se ha podido demostrar que, de los estudios consultados, solo un bajo porcentaje hace referencia a publicaciones de mujeres afrocolombianas investigadoras y esto me ha generado algunos interrogantes: ¿Por qué, en un país donde la mayor parte de su población es del género femenino, se hacen pocas referencias a los estudios realizados por ellas? ¿Qué les falta a las publicaciones de las mujeres afrocolombianas para que sean más leídas? ¿Se requiere que las mujeres afrocolombianas elaboren algún tipo de estrategias para que aumente el interés por sus producciones académicas? Las respuestas a estos interrogantes no son otra cosa que la existencia de una conducta del imaginario colectivo de la sociedad, que es subvalorar las producciones académicas de las mujeres afrocolombianas. Lo anterior implica que las publicaciones académicas de las mujeres afrocolombianas de la región del

Pacífico deben ser más leídas y tomadas en cuenta como referencia en actuales y posteriores investigaciones.

Referencias

- Bonilla Campo, C. (2013). Etnoeducación Afrocolombiana para la primera infancia: aprendizajes y retos. *III Congreso Iberoamericano de Filosofía Práctica. Cauca, Colombia* [Ponencia]. <https://www.uniautonoma.edu.co/actualidad/noticias/iii-congreso-iberoamericano-filosofia-practica>
- Bonilla Campo, C. (2017). En busca de la identidad y la afirmación. *Revista Co-PaLa*, 2(4), 19-27.
- Bonilla Campo, C. (2020). Entre el saber y el aula: una responsabilidad ética, política y moral. En M. C. Cano Quintero; L. K. Giraldo García (eds.), *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 128-151). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Cabezas Cortés, C. C. (2012). La masculinización del derecho. Giro del discurso jurídico tradicional hacia el enfoque de género. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 3(3), 100-118. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/35>
- Cabezas Cortés, C. C. (2016). Consideraciones alrededor de regímenes de discriminación género/etnia sobre relaciones laborales en Colombia. En Universidad Mariana, *Retos de las relaciones de trabajo y de la seguridad social en el siglo XXI*, (pp. 71-82). Editorial Unimar. <http://editorial.umariana.edu.co/libros/index.php/editorialunimar/catalog/book/17>
- Cabezas Cortés, C. C. (2019). La interculturalidad: clave de la geopolítica del conocimiento local y regional. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 10(1), 7-8. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191001.01>
- Carneiro, S. (2009). *Ennegrecer el feminismo*. <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/644>
- Cepal. (2018). *Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe: deudas de igualdad*. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43746-mujeres-afrodescendientes-america-latina-caribe-deudas-igualdad>
- Da Silva, J. (2010). Doutorras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. *Perspectiva*, 28(1), 19-36. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n1p19>

- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- De Roux, G. (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*. shorturl.at/gpvT4
- De Sousa Santana, P. M. (2003). *Professores (as) negras (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação* [Tesis de maestría, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-5VDV7C>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2020-2021). Informe Compromisos PND 2018- 2022 Comunidades NAR. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Euclides, M. (2017). *Mujeres negras, médicas, teóricas y profesores universitarios: retos y logros* [Tesis de doctorado, Universidade Federal do Ceará]. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26901/1/2017_tese_mseuclides.pdf
- Lalau de Farias, N. O. (2018). *Trajetórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil* [Tesis de maestría, Universidade do Extremo Sul Catarinense]. <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6719>
- González Jiménez, F. E. (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 427. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220427A>
- Granada Angulo, L. J. (2020). *Experiencias educativas de mujeres negras afrodescendientes: un estudio interseccional* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12568>
- Lozano Lerma, B. R. (2010a). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. *La manzana de la discordia*, 5(2), 7-24. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v5i2.1516>
- Lozano Lerma, B. R. (2010b). Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): una aproximación a la mujer negra de Colombia. *Temas de nuestra América*, 26(49), 135-158. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/3720>

- Lozano Lerma, B. R. (2013). *Orden racial y teoría crítica contemporánea. Un acercamiento teórico-crítico al proceso de lucha contra el racismo en Colombia*. Programa Editorial.
- Lozano Lerma, B. R. (2016a). Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*. (pp. 273-290). Abya Yala. <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/667/690-13~2.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Lozano Lerma, B. R. (2016b). *Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo negro decolonial* [Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/4895>
- Machado Caicedo, M. L. (2012). La diáspora africana. Un legado de resistencia y emancipación. Universidad del Valle.
- Minciencias Canal Oficial. (2020, 27 de mayo). *Ciencia, tecnología e innovación para una Colombia cocreativa. Aportes de las comunidades* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=al61DYDjDAc>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020e). Política pública de apropiación social del conocimiento en el marco de la CTel. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/politica_publica_de_apropiacion_social_del_conocimiento.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf
- Mieles Barrera, M. D.; Tonon, G.; Alvarado Salgado, S. V. (2013). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74(74), 195-226. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648>
- Ocoró Loango, A. (2019). Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en educación superior. *Praxis educativa*, 15(32), 53-68. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5043>
- OIM Colombia. (2020, 29 de julio). *Mujeres negras, aportes en la historia de África y sus descendientes en Colombia* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=x-1ltliwDF8>

- Rodríguez Jiménez, P. (2019). Patíbulo, mujeres e Independencia. *Boletín cultural y bibliográfico*, 53(97), 30-44. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/20880
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aportes para maestros*. shorturl.at/cekt8
- Schutz A. (1993). La fenomenología de Alfred Chütz y la teoría del significado. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/22292750-La-fenomenologia-de-Alfred-Schutz-y-la-teoria-del-significado.pdf>
- TEDx Talks. (2018, 10 de abril). Una historia de amor con la ancestralidad. Mabel Torres. TEDxUdelRosario [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=1D-XJFcGp6k>
- Torres Torres, M. G. (2007). *Sistemática de ganoderma (fungi, basidiomycota, ganodermatales): aspectos morfológicos, moleculares y químicos* [Tesis doctoral, Universidad de Guadalajara]. <http://repositorio.cucba.udg.mx:8080/xmlui/handle/123456789/4830>
- Trigo, E. (2011). *Ciencia e investigación encarnada*. iisaber.
- Vicepresidencia de la República de Colombia; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2019). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento. Reflexiones y propuestas. Volumen I*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/ebook-_colombia_hacia_una_sociedad_del_conocimiento.pdf
- Yarza de los Ríos, V. A.; Vivas Hurtado, S.; Ortega Roldán, E.; Berrío Moncada, M.; Usma Wilches, J. A. (2020). *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*. <http://hdl.handle.net/10495/25120>

Sobre los autores

Autoras compiladoras

Irma Alicia Flores Hinojos

Es psicóloga de la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en Desarrollo Comunitario, Agencia Internacional de Cooperación del Japón (JICA), Tokio. Psicoterapeuta en Psicoterapia Familiar Sistémica, Sinapsis, (Centro de Formación, Consultoría y Psicoterapia). Es magíster en Desarrollo Educativo y Social del Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano). Es doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Mentora en Community Based Research del Proyecto Knowledge for Change de la Cátedra Unesco Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education.

Ha sido docente en Colombia de las universidades de los Andes, San Buenaventura, Militar Nueva Granada, Nacional de Colombia, Externado de Colombia, Santo Tomás y Escuela Colombiana de Rehabilitación. En esta área se ha especializado en formación de profesionales en investigación educativa, pedagógica y con comunidades desde una perspectiva de la investigación, acción educativa, pedagógica y participativa.

Tiene amplia experiencia investigativa en las áreas educativa, social, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos de desarrollo comunitario y educativo, así como lo relacionado con diversidad e inclusión educativa. Es coordinadora del Hub Colombia del Consorcio Knowledge for Change de la

Cátedra Unesco, Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education.

Correo electrónico: ia.flores24@uniandes.edu.co

Angie Stefany Millán Perilla

Es fonoaudióloga, magíster en Educación de la Universidad de los Andes, con experiencia en investigación, educación superior y acompañamiento docente; asistencia a la gestión administrativa académica, educativa y editorial, así como tutora de escritura y de corrección de textos. Ha participado en proyectos editoriales mediante el apoyo a la revisión de publicaciones académicas/científicas. Es gestora de proyectos académicos/científicos, catedrática y tallerista. Su interés se enfoca en los aspectos relacionados con la innovación educativa, la formación docente y la producción escrita en diferentes ámbitos.

Correo electrónico: as.millan@uniandes.edu.co

Nancy Palacios Mena

Es profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Es licenciada en Ciencias Sociales y magíster en Sociología de la Universidad del Valle; es doctora en Didácticas Específicas de la Universidad de Valencia (España) y en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación para el Desarrollo Humano (Cinde) y la Universidad de Manizales. Ha sido profesora de Ciencias Sociales de primaria y secundaria y ha participado en la formación permanente e inicial de maestros. En el 2015 fue ganadora del Premio Compartir al Maestro.

Correo electrónico: n.palaciosm@uniandes.edu.co

Autores compilados

Sorancy Agrono Morales

Es licenciada en Literatura de la Universidad del Valle, especialista en Gerencia Social de la Universidad Javeriana de Cali, Valle. Es magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente en convenio con la Universidad Católica del Norte de Antioquia y estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de

la Universidad del Cauca en Popayán. Durante más de 20 años se ha desempeñado en el ámbito comunitario desde roles gerencial y de líder. Así mismo, ha gestionado y ejecutado proyectos de inversión en los municipios de Villa Rica (Cauca), Cali y Jamundí (Valle), contando con más de 30 años de experiencia como docente en los niveles de básica primaria, media de la educación formal y no formal. Actualmente, se desempeña como directiva-docente de la Institución Educativa Simón Bolívar de Jamundí (Valle del Cauca) donde lidera los proyectos institucionales y transversales desde los que articula el programa artístico y cultural “Promotores para la Vida, fase IV” cofinanciado por el Programa Nacional de Concertación Cultural del Ministerio de Cultural. Sus líneas de interés son el trabajo comunitario, la etnoeducación, la gestión de proyectos y la investigación social.

Correo electrónico: sorancy@unicauca.edu.co

Juan de Jesús Alvarado Ortiz

Es licenciado en Ciencias de la Educación, magíster en Educación Abierta y a Distancia, magíster en Educación y Diversidad Cultural, especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje y doctor en Educación. Tiene maestría en Educación en la Universidad del Valle de México; de igual forma en la Unitec. Así mismo, es doctorado en Educación en la Universidad Justo Sierra, y en la Unade (España). Dentro de la Administración mexicana ha ocupado cargos importantes públicos, entre ellos como jefe de Calidad y Acreditación en la Secretaría de Educación Pública y jefe de la Unidad de Tecnología Educativa y Campus Virtual en el Instituto Politécnico Nacional. Durante 15 años se ha desempeñado como docente universitario de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. Asesoró tesis, realizó investigación cuantitativa y cualitativa y tiene varias publicaciones en revistas indexadas. Actualmente, trabaja para la Unesco, en formación docente, en Perú.

Correo electrónico: gochito2011@gmail.com

Francisco Javier Aranda Tunubalá

Es licenciado en Etnoeducación y magíster en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas. Es autoridad del Cabildo de Guambía como secretario de la zona Cacique 2015, coordinador del Programa de Educación del Cabildo de

Guambía 2013-2014. Es docente de básica primaria con estudios actuales de doctorado en Educación en la Universidad del Valle cuya investigación es sobre la misak educación, la educación propia, las raíces educativas y las lenguas indígenas como elementos fundamentales para la vitalización de su pueblo y de otras comunidades.

Correo electrónico: arandatumala@gmail.com

Rafael Snider Bastidas Sánchez

Es licenciado en Física, ingeniero de Sistemas con especialización en Multimedia Educativa; también es especialista en Pedagogía de la Creatividad y máster en Energías Renovables y Proyectos Energéticos. Ha trabajado en docencia universitaria durante 25 años, docente de secundaria y tiene experiencia en dirección de centros educativos. En la actualidad se desempeña como rector de la Institución Educativa Municipal El Socorro. Sus temas de interés son la educación y la investigación en diferentes niveles como en física, matemáticas, informática, lenguajes de programación y energías renovables. Considera que su mayor aporte a la educación ha sido el apoyo a la población rural para garantizar mejores oportunidades a los niños campesinos y mejorar las condiciones de vida de sus familias.

Correo electrónico: rafabastidas@hotmail.com

Emilie Ana Carreón Blaine

Es investigadora del Instituto de Investigaciones Estéticas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde se desempeña como docente de licenciatura y posgrado. Es doctora en Antropología Histórica por la École des Hautes Études en Sciences Sociales, París. Es magíster en Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es licenciada en Artes Plásticas por el Art Center College of Design, Pasadena, California. Sus temas de trabajo se han enfocado en el arte precolombino de Mesoamérica, pero especialmente de México. Sus investigaciones recientes tratan sobre las concepciones europeas en las representaciones del México prehispánico en juguetes didácticos y en los juegos de pelota mesoamericanos.

Correo electrónico: blaine@unam.mx

Edisson Díaz Sánchez

Es licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Gerencia Educativa y Pedagogía y Docencia Universitaria, magíster y doctor en Educación, de la Universidad Santo Tomás. Actualmente, es docente-investigador de la Secretaría de Educación de Bogotá, en el Colegio Técnico José Félix Restrepo de la localidad de San Cristóbal. Su interés investigativo está relacionado con campos del conocimiento asociados a la pedagogía, la educación, la epistemología, los estudios culturales, los estudios escolares afrocolombianos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación. Su principal aporte está en desarrollar procesos de formación en competencias y capacidades sociales y ciudadanas con niños y jóvenes para su proyección como seres humanos incluyentes, democráticos, interculturales, globales y críticos.

Correo electrónico: ediazs@educacionbogota.edu.co

Yohinner González Ruiz

Es licenciado en Matemática y Física, estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas, de la Universidad de la Amazonia. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde 2018 como docente de Matemáticas e investigador en la Institución Educativa Rural Indígena Mama Bwé Reojaché del municipio de Milán, Caquetá, donde tiene la oportunidad de conocer en las orillas del río Orteguzza la maravillosa cultura indígena coreguaje. Su interés investigativo está relacionado con la convivencia escolar y el lenguaje intercultural entre estudiantes coreguajes y mestizos. Su principal aporte como docente investigador es contribuir con estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de los lazos de amistad entre los estudiantes.

Correo electrónico: jhoiner-gr@hotmail.com

Lucy Hinojosa Aguirre

Es licenciada en Orientación y Consejería Escolar de la Universidad Católica de Manizales, administradora de negocios de la Universidad del Quindío, especialista en Telemática e Informática de la Universidad del Área Andina de Pereira con maestría en Educación Especial de la Universidad San Buenaventura, Cali. Actualmente se desempeña como docente orientadora de la Institución

Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros del Distrito Especial de Buenaventura, Valle del Cauca. Cuenta con una experiencia de 27 años en esta labor. Fue ganadora internacional del segundo puesto categoría centros escolares del premio Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos, OEI 2017. También se ha desempeñado como orientadora de semilleros de mediadores escolares, expositora en los encuentros Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela. Es miembro activo de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (Red Colsi) nodo Valle y de la Red Pedagógica Expedicionaria de Maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad. Es par evaluador de semilleros de investigación. En su quehacer pedagógico los temas de interés se relacionan con la convivencia escolar, la resolución de conflictos, la inclusión educativa, el desarrollo de la inteligencia socioemocional y la multiculturalidad. Correo electrónico: lucy.hinojosa@ienormaljjuanla.edu.co

Wilmer Giovanni López Velásquez

Es licenciado en Música de la Universidad de Nariño, magíster en Musicología de la Universidad de La Rioja (España) y doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño. Tiene amplia trayectoria artística en el campo de la enseñanza musical e interpretación de instrumentos de viento y cuerda. En este contexto, ha recorrido países como Argentina (Encuentro Regional de Charango), Perú (Encuentro Nacional de Coros) y Francia (Festival Internacional de Músicas Universitarias, FIMU). En la actualidad es docente de la Institución Educativa Municipal El Socorro. Su desempeño en el campo investigativo se enmarca en pedagogía latinoamericana, decolonialidad, currículo y diversidad. Correo electrónico: wilmerlopez.wglv@gmail.com

Crysth Alison Montenegro Bernal

Es docente de Ciencias Naturales en la Institución Educativa Agropecuaria Monterredondo (Miranda-Cauca). Es química industrial de la Universidad Tecnológica de Pereira y magíster en Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. Es educadora popular con siete años de trayectoria, cuatro en el sector privado y tres en el oficial. Es miembro del grupo de investigación Gieri, adscrito a la Universidad del Cauca, en la línea investigativa de Educación Rural

Intercultural. En sus indagaciones despliega la perspectiva intercultural desde el territorio rural como lugar epistémico donde emergen saberes, memorias, sentires y prácticas que revitalizan procesos de humanismo, transformación y liberación en la praxis pedagógica. Su mayor apuesta como docente está en mantener la investigación como nodo de reflexión, acción y transformación, caminando de la mano con las comunidades y orientando sus esfuerzos en el fortalecimiento de las sabidurías, identidades y procesos organizativos campesinos, indígenas y comunitarios propios del lugar de enunciación.

Correo electrónico: crysthm@unicauca.edu.co

Paula Azalia Murillo Angulo

Es licenciada en Biología y Química, de la Universidad Santiago de Cali y especialista en Planeamiento Educativo, de la Universidad Católica de Manizales y en Gestión Ambiental, de la Universidad del Área Andina de Pereira. Actualmente es docente de básica secundaria y media vocacional de la I. E. Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros del Distrito de Buenaventura (Valle del Cauca). Ha desempeñado roles de orientación del Semillero Ecológico y par evaluador de Red Colombiana de Semilleros de Investigación (Red Colsi). Además, ha sido expositora en los encuentros Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela, así como miembro activo de la Red Colsi nodo Valle y de la Red Pedagógica Expedicionaria de Maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad. Cuenta con una experiencia de 25 años en educación. En su quehacer pedagógico los temas de su interés han sido la etnoeducación y la educación ambiental.

Correo electrónico: paula.murillo@ienormaljuanla.edu.co

Luz Isnelda Murillo Mosquera

Es licenciada en Básica Primaria de la Universidad del Quindío, especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Cultural de la Fundación Universitaria Libertadores. Actualmente se desempeña como coordinadora del Centro de Investigación Pedagógica Etnoeducativo de la Institución Educativa Normal Superior Juan Ladrilleros del Distrito Especial de Buenaventura. Cuenta con una experiencia de 34 años en su labor educativa, además de su experiencia como

coordinadora de proyectos macro y de diferentes semilleros de investigación en el ámbito institucional. Fue expositora en los encuentros Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela. Es miembro activo de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (Red Colsi) nodo Valle y de la Red Pedagógica Expedicionaria de Maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad. Es par evaluador y delegado de la Red de Semilleros de Investigación (Red Colsi) nodo Valle y de Onda-Colciencias. Asesora de procesos de formación. En su quehacer pedagógico los temas de interés se relacionan con etnoeducación, quehacer pedagógico e investigación para el fortalecimiento de los procesos curriculares y etnoeducativos.

Correo electrónico: luz.murillo@ienormaljjuanla.edu.co

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes

Se desempeña como profesor-investigador del Colegio San Bernardino (IED), Bogotá y en la Facultad de Educación de la Universidad Libre de Colombia. Es doctor en Estudios Mesoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Ciencias Sociales con énfasis en Antropología Social, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), Guadalajara. Es magíster en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Ecuador y licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Sus investigaciones sobre etnicidad, interculturalidad, patrimonios corporales, pobreza y educación han sido principalmente desarrolladas en Ecuador, México, Guatemala y Colombia.

Correo electrónico: jpanqueba@educacionbogota.edu.co

Antonio Paternina Gómez

Es arquitecto egresado de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Educación, de la Universidad Unini de Puerto Rico y doctorando de la Universidad Americana Europea. Actualmente es docente etnoeducador en el área de Artística en la comunidad de Berrugas, municipio de San Onofre. Se ha desempeñado como gestor cultural, también como director de danzas y música folclórica en la Universidad de Sucre y ha integrado diferentes agrupaciones

culturales de músicas andina y folclórica caribeña. En el año 2012 grabó una producción discográfica que integra melodías andinas a ritmos caribeños y composiciones inéditas en ritmos folclóricos con la agrupación Kenatambo. Ha participado en proyectos de investigación Ondas Sucre y desde su quehacer como docente investiga las raíces afrodescendientes para el fortalecimiento de la identidad cultural en la comunidad.

Correo electrónico: tierrayson@gmail.com

Jesús Humberto Portilla Muñoz

Es licenciado en Matemáticas de la Universidad de Nariño, especialista en Gerencia Informática y en Administración de la Informática Educativa. Es magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, licenciado en Matemáticas y doctorando en Educación (México). Cuenta con experiencia laboral e investigativa en el campo de la pedagogía y ciencias matemáticas. Ha desempeñado procesos de investigación relacionados en los campos de la pedagogía y el currículo. Asimismo, ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales referentes a la pedagogía y la orientación del aprendizaje.

Correo electrónico: jesusportilla.24@gmail.com

Kely Johana Zamora Hernández

Es licenciada en Pedagogía Social para la Rehabilitación, especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y Adolescencia. Maestra de básica primaria en la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Gerardo Valencia Cano, SED Buenaventura.

Correo electrónico: azulado04041@hotmail.com

La etnoeducación en Colombia.
Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en febrero del 2023



COLECCIÓN
**EL ESPÍRITU INVESTIGADOR
EN LA ESCUELA**



Este libro es el resultado de un proceso de formación y acompañamiento a nueve etnoeducadores colombianos, que busca incidir en las políticas educativas de capacitación de los maestros y en la cualificación de los procesos de etnoeducación mediante ejercicios de visibilización y análisis de experiencias pedagógicas concretas para que otros profesores las repliquen y resignifiquen en sus propios contextos. Además, los autores reconocen la necesidad de divulgar prácticas que enriquezcan la literatura sobre la etnoeducación en Colombia.

Las experiencias de los autores se inscriben en la pedagogía de la reivindicación política de conceptos como raza, etnia, cultura e identidad en la escuela, y en la visibilización de las problemáticas sociales y económicas de las comunidades.

Esta obra es parte del proyecto “La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”, liderado por la Universidad de los Andes en alianza con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, por iniciativa de los ministerios de Educación Nacional y de Ciencia, Tecnología e Innovación.



GOBIERNO DE COLOMBIA



Alcaldía de Medellín



Facultad de Educación