

**DE LA INVISIBILIDAD A LA INTERCULTURALIDAD: EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA CERRO CATALINA, VEREDA NUEVA GRANADA EN EL MUNICIPIO  
DE BUENOS AIRES, CAUCA**



**JENNIFER MONTERO DORADO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA  
EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR  
POPAYÁN**

**2020**

**DE LA INVISIBILIDAD A LA INTERCULTURALIDAD: EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA CERRO CATALINA, VEREDA NUEVA GRANADA EN EL  
MUNICIPIO DE BUENOS AIRES, CAUCA**

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en **EDUCACIÓN POPULAR**

Línea de investigación - Interculturalidad

**JENNIFER MONTERO DORADO**

**Director**

**Dr. JORGE ENRIQUE GARCÍA RINCÓN**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR**

**POPAYÁN**

**2020**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---



---

Firma del Director: Dr. Jorge Enrique García Rincón



---

Firma del jurado: Mg. Constanza Bonilla Campo



---

Firma del jurado: Mg. José Antonio Caicedo Ortiz

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 15 de diciembre 2020.

## **Agradecimientos**

A Dios que desde niña vive en mi corazón.

A mi madre, por su apoyo incondicional, a mi padre, por exigirme y esperar los mejores resultados en mi estudio, a mi hermano, por ser un gran ejemplo en esta hermosa vida.

A mis hijos, que son mi mayor inspiración y fortaleza, los amo.

Gracias a mi esposo, por estar hoy cumpliendo uno de mis sueños.

A mi director de trabajo de grado, Jorge García Rincón, porque me enseñó lo que es ser un verdadero maestro.

A mis maestros y maestras Stella Pino, Elizabeth Castillo, Constanza Bonilla, José Caicedo, Robert Euscátegui; que me mostraron con pasión y humanidad el camino de la educación Popular.

Mil gracias a mis estudiantes de la Institución Educativa Cerro Catalina, como también a la comunidad Indígena de Nueva Granada y la comunidad de Mirasoles, protagonistas principales en este proceso de investigación.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	5
<b>1- Capítulo 1</b>	15
<b>Un recorrido Contextual por las veredas de Mirasoles y Nueva Granada</b>	15
1.1. Contexto geográfico: Veredas de Mirasoles y Nueva Granada, Municipio de Buenos Aires Cauca.	16
1.2. Un referente histórico en los procesos educativos en el Resguardo Indígena Kwe,xs Uma Kiwe en la Vereda Nueva Granada.	29
<b>2- Capítulo II.</b>	47
<b>identidades, interculturalidad y Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aproximaciones conceptuales en el marco de la Educación Popular.</b>	47
2.1- Procesos identitarios de la comunidad negra que emergen en un contexto escolar indígena.	47
2.2 La interculturalidad como una apuesta política educativa.	56
2.3. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A): conceptualización y reconocimiento con un visor intercultural en el marco académico de Educación Popular.	66
2.4 La Dimensión intercultural de la C.E.A	81
2.5 La Educación Popular en los desarrollos interculturales de la Cátedra de Estudios Interculturales.	89
<b>3- Capítulo III</b>	91
<b>El Proyecto Educativo Propio: ¿con una mirada intercultural?</b>	91
3.1. Identificación del P.E.C y sus avances en los procesos reivindicativos culturales.	92
3.2. Desarrollo del Plan de Estudios en la Institución Educativa Cerro Catalina, en el Municipio de Buenos Aires, Cauca.	96
3.3 Invisibilidad epistémica de la población negra en el marco curricular del proyecto educativo comunitario P.E.C.	106
3.4 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como Propuesta Educativa Intercultural Afroíndigena en la Institución Educativa Cerro Catalina	116
<b>Conclusiones</b>	132
<b>Referencias</b>	136

## Tabla de Figuras

<b>Figura 1</b>	<b>Mapa geográfico del Cauca, Municipio de Buenos Aires y sus corregimientos</b>	16
<b>Figura 2</b>	<b>Campesinos negros cultivando yuca.</b>	20
<b>Figura 3</b>	<b>Vivienda de una familia de Mirasoles y Nueva Granada</b>	21
<b>Figura 4</b>	<b>Piedras escritas por ancestros nasas.</b>	22
<b>Figura 5</b>	<b>Panorámica de la Institución Educativa Cerro Catalina.</b>	30
<b>Figura 6</b>	<b>Panorámica de Cerro Catalina.</b>	33
<b>Figura 7</b>	<b>Recorrido hacia la escuela, estudiantes de las Institución Educativa Cerro Catalina.</b>	34
<b>Figura 8</b>	<b>Estudiantes de la Institución Educativa Cerro Catalina.</b>	46
<b>Figura 9</b>	<b>Campeonato femenino de la Institución Educativa Cerro Catalina.</b>	49
<b>Figura 10</b>	<b>Estudiantes negros de la Institución Educativa Cerro Catalina</b>	60
<b>Figura 11</b>	<b>Acto cultural, estudiantes de la Institución Educativa Cerro Catalina.</b>	62
<b>Figura 12</b>	<b>Encuentro deportivo de estudiantes</b>	68
<b>Figura 13</b>	<b>Taller Pedagógico con estudiantes de bachillerato</b>	83
<b>Figura 14</b>	<b>Encuentro educativo con Cabildo Indígena</b>	91
<b>Figura 15</b>	<b>Estudiantes indígenas y negros en procesos interactivos culturales.</b>	94
<b>Figura 16</b>	<b>Plan de Estudios Nasa de la Institución Educativa Cerro Catalina.;</b> <b>Error! Marcador no definido.</b>	
<b>Figura 17</b>	<b>Estudiantes de la comunidad de Mirasoles</b>	109
<b>Figura 18</b>	<b>Estudiantes en los escenario de socialización</b>	115
<b>Figura 19</b>	<b>Graduandos de la Institución Educativa Cerro Catalina</b>	116
<b>Figura 20</b>	<b>Mayora María Nelly Balanta</b>	125
<b>Figura 21</b>	<b>Mayora Fidelia Peña</b>	126

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1 Fundamentos, principios y fines de la educación</b>	<b>50</b>
<b>Tabla 2 Artículos y Decretos que sustenta la C.E.A</b>	<b>85</b>
<b>Tabla 3 El fogón y las tres tulpas.</b>	<b>107</b>
<b>Tabla 4 Modelo PEC-Plan De Estudios de la Institución Educativa Cerro Catalina</b>	<b>112</b>

## Resumen

El proceso de investigación se denomina *de la invisibilidad a la interculturalidad: en la Institución Educativa Cerro Catalina, Vereda Nueva Granada en el Municipio de Buenos Aires, Cauca*” fue desarrollado con los y las estudiantes indígenas y negros, rectora, docentes y algunos integrantes del cabildo mayor y comuneros comprometidos con los procesos educativos. Esta indagación se hizo con la intencionalidad de conocer las condiciones de la comunidad educativa negra en contexto indígena e identificar si las políticas de reconocimiento étnico se materializan en los espacios pedagógicos, teniendo en cuenta que los estudiantes negros, en términos cuantitativos son minoría frente al número total de estudiantes de la institución en mención. Para acercarse a conocer esta realidad se requirió hacer etnografía escolar, apoyado de estrategias como entrevistas abiertas, semiestructuradas, la observación participante y dialogar con algunos comuneros para conocer historias, mitos, dinámicas culturales propias de la comunidad negra de Mirasoles. Esto con el fin de conocer otros saberes que son importantes dentro del Proyecto Educativo Propio (P.E.C) construido por la comunidad de Nueva Granada, localidad indígena Nasa.

En consecuencia, se identificó que a pesar que dentro del P.E.C se habla de una educación intercultural, no se visibilizan otros saberes originarios en este momento representados en los 14 estudiantes de la cultura negra procedentes de la comunidad de Mirasoles, lo que permite expresar la necesidad de vincular la C.E.A en el P.E.C mediante una propuesta curricular relacionada con la oralidad y escritura, y de esta manera visibilizar étnicamente a dos comunidades que convergen en un mismo contexto escolar. Con ello, se podría hablar de una reconfiguración educativa desde una perspectiva intercultural decolonial que desdibuje los paradigmas racializados y estereotipados que se tejen alrededor de la comunidad negra.



Comúnmente se identifica que cuando se reconoce a la comunidad negra se hace a través de la folclorización, representados con grilletes, asociados con bailes exóticos y fenotipia racista, narrativas que se debe expropiar de los lenguajes y de la cotidianidad social. Como resultado, se cuenta con las voces de los maestros para la elaboración de una propuesta de implementación de C.E.A para contribuir en la construcción de interculturalidad, que reivindique cultural, política, idiomática y socialmente nuestras comunidades étnicas presentes en la Institución Educativa Cerro Catalina. Así, esta investigación cumple con la pretensión de transformar la realidad educativa y superar las tensiones interétnicas, y proporcionar ambientes comunicativos que conlleven a ampliar el diálogo de saberes entre distintos y no desde un calificativo de desigualdad.

**Palabras clave:** Cátedra de Estudios Interculturales, Educación Popular, Interculturalidad, Proyecto Educativo Comunitario.

### **Abstract**

The research process is called from invisibility to interculturality: “in the Cerro Catalina Educational Institution, Vereda Nueva Granada in the Municipality of Buenos Aires, Cauca” was developed with indigenous and black students, rector, teachers and some members of the town hall and community members committed to educational processes. This inquiry was made with the intention of knowing the conditions of the black educational community in an indigenous context and to identify if the policies of ethnic recognition materialize in the pedagogical spaces, taking into account that black students, in quantitative terms, are a minority compared to the number total number of students of the institution in question. To get closer to knowing this reality, it was required to do school ethnography, supported by strategies such as open, semi-structured interviews, participant observation and dialogue with some community members to learn stories, myths, cultural dynamics typical of the black community of Mirasoles. This in order to know other knowledge that is important within the Own Educational Project (P.E.C) built by the community of Nueva Granada, an indigenous Nasa locality.

Consequently, it was identified that although within the P.E.C there is talk of intercultural education, other original knowledge is not visible at this time represented in the 14 Afro-descendant students from the Mirasoles community, which allows expressing the need to link the CEA in the PEC through a curricular proposal related to orality and writing, and in this way to make ethnically visible two communities that converge in the same school context. With this, one could speak of an educational reconfiguration from a decolonial intercultural perspective that blurs the racialized and stereotyped paradigms that are woven around the black community. It is commonly identified that when the Afro-descendant community is recognized, it is done through folklorization, represented with shackles, associated with exotic dances and racist phenotype,

narratives that must be expropriated from languages and social everyday life. As a result, the voices of the teachers are counted on to prepare a proposal for the implementation of C.E.A to contribute to the construction of interculturality, which vindicates culturally, politically, idiomatically and socially our ethnic communities present in the Cerro Catalina Educational Institution. Thus, this research fulfills the claim of transforming the educational reality and overcoming inter-ethnic tensions, and providing communicative environments that lead to broadening the dialogue of knowledge between different people and not from a qualifier of inequality.

**Keywords:** Chair of Intercultural Studies, Popular Education, Interculturality, Community Educational Project

## Introducción

El proyecto de investigación “de la invisibilidad a la interculturalidad: en la Institución Educativa Cerro Catalina, Vereda Nueva Granada en el Municipio de Buenos Aires, Cauca” fue desarrollado con los y las estudiantes negros e indígenas de los distintos grados académicos de secundaria, docentes, rectora de la institución, cabildo mayor y algunos padres de familia representantes de la localidad, quienes desde sus roles lograron dar cuenta sobre los procesos educativos que se adelantan en la comunidad escolar; asimismo dar a conocer las relaciones de socialización que se dan en los distintos espacios dialógicos.

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las condiciones de los estudiantes negros de la Institución Educativa Cerro Catalina del Municipio de Buenos Aires Cauca, reciben la educación en el marco de un proyecto etnoeducativo indígena Nasa, además reconocer sus aspiraciones y perspectivas en medio de escenarios donde aún no se consolidan procesos de visibilización cultural afrocolombiana. Este hecho permitió hacer un trabajo mancomunado con distintos actores de la educación para identificar las problemáticas y limitantes que se identifican en el desarrollo de las políticas de reconocimiento. Esto se hizo porque es importante que desde el Proyecto Educativo Propio (P.E.C) se pueda reflexionar frente a los discursos de inclusión y decolonialidad del pensamiento. Dentro de este objeto, la visibilización hace parte de un elemento que debe trabajarse desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A) en un contexto dinámico.

En esta investigación se entiende por **invisibilidad** como la negación en nuestro tema de interés de las comunidades afrocolombianas en los escenarios sociales, políticos, culturales y

económicos, su visibilidad en casos se reduce a su exotización y refundidas a un pasado casi inmóvil. De este modo esta noción refiere a:

un fenómeno social negativo que los antropólogos definen como aquella estrategia que, conscientemente, ignora o pretende ignorar la actualidad, la historia y los derechos de ciertos grupos humanos por parte de otros individuos que tienen la posibilidad de beneficiarse de algún modo de esta situación. (García, 2009, p. 2)

Por otro lado, la **interculturalidad** que aún está en proceso y que de hecho Walsh (2008) plantea que:

aun no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (p. 140)

Las nociones de **invisibilidad** e **interculturalidad** son trabajados desde el escenario investigativo para cuestionar las condiciones de marginalidad y las relaciones sociales que se han dado en el marco de la colonialidad, que si bien sobre éste se han definido los contextos culturales, económicos y políticos de las comunidades étnicas las cuales son precarias. Una interculturalidad sin visibilización vendría siendo una reproducción de representaciones racistas dentro de un modelo que, esencializa lo indio y negro sin la menor posibilidad de dignificación humana.

Desde este marco, se plantean retos para los docentes, para el sistema educativo y para los estudiantes frente a la construcción de la interculturalidad partiendo de la crítica de las circunstancias actuales. Por esta razón al reflexionar asuntos históricos que acontece en las prácticas pedagógicas, didácticas, soporte ideológico que perpetúa en los salones de clase y la

idea de la superioridad de culturas se ve la importancia de superar los obstáculos que impiden a los grupos étnicos como los afrocolombianos ocupar un lugar reivindicativo dentro de la comunidad escolar. Como consecuencia de esta historia hoy entendemos que “se ha traumatizado psicológicamente a los afrocolombianos al excluirlos de un todo y negarles los conocimientos que les permitan redescubrir y formar un autoconcepto de su Africanidad para poder comprender y ejercer su Afrocolombianidad” (Mosquera, 1999).

Para superar estas dificultades, es necesario construir identidades a través del diálogo porque como afirma Taylor” la identidad humana se crea *dialógicamente*; en respuesta a nuestras relaciones, e incluye nuestros diálogos reales con los demás” (1993) lo que implica la existencia de una política orientada al reconocimiento público de esa identidad, la existencia de una sociedad que reconozca la sociedad individual a través del diálogo colectivo.

Para fomentar tal diálogo colectivo y garantizar una educación diversa en el aula sin discriminación y en convivencia armónica, es necesario abordar las prácticas de exclusión que se presentan hoy en los contextos escolares y mi tesis de grado tiene por finalidad esta problemática en un entorno particular, siendo de interés no solo teórico sino práctico, beneficiando a estudiantes negros y en general a una comunidad escolar, buscando la manera de implementar la Educación Intercultural, respondiendo a las inquietudes suscitadas a nivel personal como educadora popular, que reconoce la escuela como espacio de re-conocimiento del otro, un lugar otro para pensarse la interculturalidad en el fortalecimiento de los tejidos humanos entre distintos.

En este orden de ideas, la realidad de la diversidad cultural y étnica de Colombia, reconocida explícitamente por la Constitución de 1991, abrió espacios para que las comunidades étnicas minoritarias, entre ellas los indígenas y los negros, aspiraran a tener mayores grados de

autonomía, tanto en lo territorial como en lo educativo. Esto significa la posibilidad que los diferentes grupos étnicos reciban una educación acorde con su contexto, con su cultura y con su historia.

De las diferentes aproximaciones a la Educación Bilingüe y de los encuentros realizados para promover una educación acorde con las necesidades de cada etnia, realizados en la década de los años 1990, surgieron los Lineamientos Generales de la Etnoeducación en Colombia. Estos lineamientos surgidos de las mismas etnias fueron acogidos por el Ministerio de Educación Nacional y se convirtieron en política pública.

Entre tanto, la Institución Educativa Cerro Catalina, ubicada en un territorio indígena nasa, hace ímpetu por establecer un Proyecto de Educación Indígena Propio, donde se fortalezcan y reafirmen los conocimientos, prácticas culturales y formas de vida de la cultura Nasa; pero curricularmente se invisibiliza la historia, las tradiciones y todo lo que compone la cultura de la población negra. De esta manera, los estudiantes negros y negras sufren una exclusión; así lo reflejan las prácticas pedagógicas poco incluyentes pensadas solo para atender exclusivamente una población indígena. Es claro que, aunque la población negra es minoría en la comunidad educativa tiene el mismo derecho de recibir una educación acorde a sus necesidades y esencia cultural; así mismo a ocupar un lugar digno, equitativo y relevante dentro de un contexto escolar.

Esta problemática motiva el presente trabajo pretender construir una propuesta que permita la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A) ya que, aunque el mandato de implementación está vigente, no se ejecuta en la Institución y la comunidad estudiantil desconoce de ella. La intención radica que dicha propuesta quede plasmada afectando la práctica curricular; en tal sentido se aborde los hechos históricos, el presente, lo político, cultural, cosmogónico de la comunidad negra como estrategia reivindicativa.

Toda esta pretensión está sustentada en los hechos que se han adelantado por parte de las comunidades negras en Colombia y Latinoamérica, donde a partir de movilizaciones y resistencias sociales han ganado espacios socialmente, al punto de provocar transformaciones en muchos ámbitos. Por tanto, se reconoce una normativa que permite desde los escenarios educativos trastocar la cultura escolar y dimensionar la educación con perspectivas interculturales, despojándose de aquella homogeneidad epistémica en la que es desarrollada. Así pues, se menciona en la actualidad la creación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras mediante el Decreto 2249 de 1995 y en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, se incluyeron en el Capítulo 3 del título III, los referentes a la educación para grupos étnicos. Es en 1998 se crea el Decreto 1122. “Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70 se crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”. (Patiño, 2004). Igualmente se fortalecen los estudios etnoeducativos de las comunidades indígenas. Así, la Etnoeducación o educación intercultural se cristaliza en una realidad con soporte constitucional y jurídico dentro de la nación colombiana.

Dentro de este ejercicio investigativo se formuló una pregunta orientadora: ¿Cuáles son las condiciones en que los estudiantes negros de la Institución Educativa Cerro Catalina del Municipio de Buenos Aires – Cauca, reciben la educación en el marco de un proyecto etnoeducativo indígena y ¿qué elementos son necesarios para construir una propuesta de implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos, de tal forma que esta contribuya en la construcción de la interculturalidad? Permitiendo hacer un direccionamiento metodológico para cumplir a cabalidad los objetivos propuestos entre ellos se menciona el general: Identificar las condiciones en que los estudiantes negros de la Institución Educativa Cerro Catalina del Municipio de Buenos Aires Cauca, reciben la educación en el marco de un Proyecto



Etnoeducativo Indígena y elaborar una propuesta de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A) para contribuir en la construcción de la interculturalidad.

Y sus objetivos específicos fueron tres: (1) Caracterizar cultural, geográfica, histórica y organizacionalmente de las comunidades que participan de la Institución Educativa Cerro Catalina del Municipio de Buenos Aires Cauca. (2) describir el Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C) y la dinámica político-organizativa del Cabildo indígena donde se ubica la Institución en mención y analizar el tipo de participación y en general las condiciones de los estudiantes negros (as) en dicho establecimiento. Y (3) identificar los elementos clave de tipo pedagógico-curricular, cultural, legal y administrativos mediante los cuales se pueda implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución como un aporte a la construcción de interculturalidad.

En cuanto a los elementos metodológicos se crearon espacios de diálogo, reflexión alrededor de los procesos de construcción de identidades de estos estudiantes en un contexto educativo indígena. Asimismo, identificar las rutas pedagógicas que se han constituido en concordancia con el P.E.C, puesto que su requerimiento parte de articularlo con las realidades que se abordan al interior de la Institución, para ello se buscan las estrategias más favorables para iniciar con la formulación de una propuesta factible que aliente a implementar la C.E.A.

En este orden de ideas, se sustenta desde una perspectiva cualitativa porque posibilita establecer espacios reflexivos y críticos sobre la importancia de abordar la política multiculturalista sin dejar de mencionar la interculturalidad, no como un relacionamiento que no cuestiona las herencias coloniales, sino como un ejercicio de empoderamiento donde sea posible ser y hacer cultura en condiciones humanizadas. Si bien es cierto, los tejidos humanos se van haciendo en el intercambio de conocimientos y experiencias, a fin de transfigurar la sociedad

heterogénea, donde la diferencia no sea un problema cultural, sino la oportunidad para rehacer procesos de sociabilidad.

Es importante señalar por qué es importante hacer investigación desde una mirada cualitativa; si bien, porque “proporciona diferentes alternativas al investigador para acercarse a un conocimiento de forma más profunda a cerca de una situación en concreto que le permita resolver un problema” (Nava, González, Peña, & Chimal, 2006, p. 25). De este modo, es pertinente mencionar, que la realidad contextual es el punto de partida en el cual, permitió como investigadora tener en cuenta los elementos culturales, educativos y sociales que se despliegan de ella, es por ello, que en la medida que avanzaba este proceso se hizo necesario la aplicación de unas técnicas fundamentales para lograr adentrarse a las situaciones reales de acuerdo al objeto de estudio y poder comprender colectivamente los tipos de relacionamientos que se desarrollaron entre estudiantes y docentes en el marco del reconocimiento racial, social y cultural logrando realizar las descripciones de lo encontrado.

Es de mencionar, que el proceso de investigación se llevó a cabo mediante la etnografía escolar, entendiendo que ésta permite acceder tanto al conocimiento cultural que poseen las personas, como al modo en que lo utilizan en la interacción social (Spindler en Sierra, 2004). De este modo, se vale de la observación y descripción realizada a los y las estudiantes negros (as) e indígenas dentro de la cultura escolar al interior de la Institución Educativa Cerro de Catalina, y con ello, identificar las condiciones que los estudiantes negros reciben la educación en el marco de un Proyecto Etnoeducativo Indígena. Desde este método cualitativo se pretendió acercarse al conocimiento y a la comprensión de la realidad escolar, lo que implicó adentrarse en principio al contexto donde concurrían los sujetos sociales y seguidamente los procesos de sociabilidad en el ámbito educativo, sin dejar de mencionar la identificación de problemáticas relacionadas con las

condiciones en las que se desarrollan las políticas de reconocimiento étnico y su coherencia en la práctica curricular y pedagógica.

En este orden de ideas, la etnografía realizada con el permiso previo de los padres de familia, el cabildo mayor de Nueva Granada y de las directivas implicó hacer uso de unas técnicas de corte cualitativo comprendidas en la observación participante, entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión, en las cuales ayudaron a conocer las diversas maneras de crear procesos identitarios de los y las estudiantes negros (as) sobre las dinámicas escolares establecidas institucionalmente, que cuyo desarrollo curricular se hace en la base del P.E.C, en el cual se plantea el fortalecimiento de la lengua materna Nasa Yuwe y la creación de estrategias para la implementación de la C.E.A.

En este contexto se hizo importante describir los tipos de relacionamientos que se dieron entre estudiantes negros con los indígenas Nasa en el salón de clase y en los diferentes espacios de sociabilidad; las temáticas pedagógicas que se desarrollaron en las distintas áreas de conocimientos implicadas a abordar el fortalecimiento étnico en contexto de diversidad cultural, conocer los materiales didácticos y metodológicos utilizados durante estas jornadas escolares; y por último, conocer las voluntades por parte de la comunidad escolar en el tema del fortalecimiento cultural de los estudiantes negros mediante sus ejercicios pedagógicos, indicando si conocían las políticas de reconocimiento, y la pretensión de la C.E.A para la transformación de los paradigmas educativos con herencias coloniales.

El ejercicio etnográfico incluyó la apropiación de las técnicas mencionadas con antelación, con el propósito de registrar lo observado, las voces de los y las participantes del proceso, describir, clasificar los datos encontrados en el trabajo de campo. Dentro de las estrategias de investigación abordadas se describen en principio la observación participante como parte

esencial de la etnografía escolar; asimismo, la implementación de un grupo de discusión conformado por tres docentes de bachillerato, estudiantes negros e indígenas de los grados décimo y once; finalmente, la aplicación de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, cabildo mayor, rectora y a líderes comunitarios de la comunidad afro.

Lo que se logró básicamente fue conocer a los estudiantes en su contexto escolar, a los docentes desde su quehacer pedagógico y la comunidad como actores sociales críticos de sus propios procesos comunitarios aportantes en el tema educativo. Fue interesante descubrir que los estudiantes indígenas y negros expresaron su necesidad de abordar temas afrocolombianos en el desarrollo de las clases, ya que ellos y ellas se reconocen con respeto e igualdad en medio de la diferencia étnica y cultural.

No obstante, se registra que los relacionamientos étnicos a través de la historia se pusieron en una posición de rivalidad, y esos procesos de socialización siguen acompañados por narrativas racistas y estereotipadas; por ello, es necesario que los docentes aborden esta situación de una forma crítica desde los espacios escolares. Así pues, se pensaba trabajar la C.E.A como asignatura, pero a partir de los cuestionamientos que se desarrollaron en el transcurso de la investigación se abrieron nuevos caminos de reflexión viendo que sería conveniente trascender de ello, recreando la C.E.A un espacio vivo y armónico curricularmente.

Este documento se divide en tres capítulos. El primero hace referencia a la caracterización contextual, donde se describe la ubicación geográfica del Resguardo Indígena ubicado en la Vereda Nueva Granada; asimismo de la Vereda Mirasoles, comunidad negra, ya que desde esta localidad llegan a la Institución Educativa Cerro Catalina estudiantes negros (as). Además de ello, una descripción histórica de la institución en mención apoyada del documento referido en el P.E.C.

El segundo capítulo refiere la teorización que aborda los procesos identitarios de la comunidad negra en contexto educativo indígena, donde a partir de los relacionamientos que se dan en la socialización con comunidad indígena los estudiantes negros (as) de la vereda Mirasoles han logrado establecer espacios dialógicos donde las diferencias culturales representan oportunidades para redibujar nuevos epistemes cosmogónicos; en tanto, la música, el lenguaje, los discursos educativos significan nuevos conceptos que pueden trabajarse dentro y fuera del contexto escolar. Además de lo anterior, se aborda el tema intercultural como una apuesta política afrocolombiana, pero ligado con los procesos reivindicativos del pueblo indígena. Esta noción es importante asumirla desde un enfoque crítico, en el sentido que pueda cuestionarse las desigualdades sociales que se han impregnado en la cotidianidad social, en las cuales las representaciones raciales son naturalizadas y asumidas como un deber ser dentro un modelo societal piramidal.

En este mismo capítulo se señala la C.E.A como una política que puede ser implementada dentro del P.E.C, es importante abordarla con perspectiva intercultural que permita hacer frente a los fenómenos de discriminación racial y minimice las brechas de desigualdad social. Finalmente, el capítulo tres permite abordar una descripción del P.E.C y sus avances en materia de reivindicación cultural, étnica, lingüística y política, pero cuestionando un poco la limitación frente al desarrollo de una educación intercultural, aunque en teoría se señala, pero en el escenario curricular no se identifica e incluye las epistemologías fundadas desde las comunidades negras tras sus luchas que han ejercido dentro del territorio colombiano. Asimismo, se diseña una propuesta frente a la reconfiguración del P.E.C con la inclusión de la C.E.A.

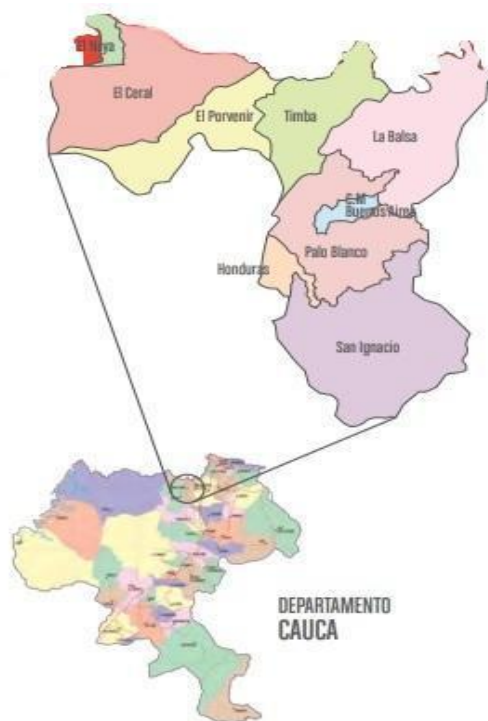
Es conveniente señalar que no se quiere generar escenarios de tensión frente a la formulación de esta política dentro de un proyecto que se ha venido consolidado hace muchos años, al

contrario, se pretende hacer ver y sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa, para replantear el P.E.C teniendo en cuenta otros conocimientos que existen y son de igual manera importante en los procesos reivindicativos y de resistencia de la etnicidad en el escenario educativo. Con ello se procura avanzar significativamente en la elaboración de pedagogías que conlleve a decolonizar tanto el pensamiento como las acciones, fortaleciendo la mirada y los discursos antirracistas para generar espacios dignos y de reconocimiento intercultural.

## **1- Capítulo 1**

### **Un recorrido Contextual por las veredas de Mirasoles y Nueva Granada**

1.1. Contexto geográfico: Veredas de Mirasoles y Nueva Granada, Municipio de Buenos Aires Cauca.



**Figura 1** Mapa geográfico del Cauca, Municipio de Buenos Aires y sus corregimientos

**Fuente:** [http://srvags.sgc.gov.co/Archivos\\_Geoportal/Geologia/Guia-metodologica-Suarez-Buenos-Aires.pdf](http://srvags.sgc.gov.co/Archivos_Geoportal/Geologia/Guia-metodologica-Suarez-Buenos-Aires.pdf)

El Municipio de Buenos Aires, se encuentra situado en la parte norte del Departamento del Cauca; limita al norte con los Municipios de Jamundí y Buenaventura (Valle del Cauca); al sur con los Municipios de Suárez y Morales; al oriente se encuentra el Municipio de Santander de Quilichao y al occidente los municipios de Suárez, López de Micay y Buenaventura. La mayoría de sus habitantes son pobladores afrocolombianos, le sigue la etnia indígena nasa y un reducido porcentaje población mestiza.

Buenos Aires, se encuentra a una distancia de 115 kilómetros de la ciudad de Popayán. Entre sus vías principales está la que conduce de Buenos Aires a Santander de Quilichao y Cali y que

conecta a Popayán y Timba (Valle del Cauca). Sin embargo, el resto de las carreteras aún no han sido pavimentadas. El mal estado de las vías representa uno de los grandes obstáculos para la comercialización de productos y por ende del desarrollo de la región, ya que es difícil el intercambio comercial con otras regiones del departamento y del país. Materialmente las condiciones económicas y territoriales no son las mejores, se tiene grandes dificultades con el manejo de las aguas que en época de verano escasean, se suma las dificultades de acceso y transporte, careciendo de buenas vías de comunicación que impiden que el comercio sea un factor de vinculación del municipio tanto interna como externamente.

Según documentación histórica se señala que el Municipio de Buenos Aires, fue fundado inicialmente en 1536 en el Cerro Catalina, habitada por frailes franciscanos, colonos españoles, indígenas y negros traídos de África para que trabajaran en las minas. Posteriormente la población fue trasladada a un lugar llamado Santo Domingo. Luego fue trasladada a un antiguo asiento de minas en las estribaciones del cerro La Teta o Catalina, el 29 de julio de 1823 por el sacerdote franciscano Javier Villa Marín, Manuel Acosta (quien donó los terrenos), Pedro José Vidal, Marcos León, Leandro León y N. Muñoz. Finalmente, Buenos Aires fue trasladada al sitio donde se encuentra en la actualidad. Los primeros habitantes provenían de Popayán, que era paso obligado para llegar a la ciudad de Cali; luego comenzaron a llegar familias de diferentes lugares, atraídas por el oro, la tranquilidad de las tierras, por la nobleza, la hospitalidad, la suavidad de sus brisas y su clima agradable y sano, de ahí su nombre. La masiva presencia de pobladores negros se debió al auge de la minería, pues se traían esclavos negros desde África, para explotar el oro, también habitaban españoles e indígenas. Fundada la población se inició la lucha por la subsistencia, los hombres trabajaban la tierra y explotaban las minas y las mujeres se dedicaban al hogar, fabricaban velas de sebo, jabón de tierra y bolas de chocolate para vender en



el mercado. El primer alcalde fue don Manuel Antonio Acosta. Actualmente en el municipio predomina la etnia negra, en segundo lugar, la indígena y en menor proporción la mestiza. El evento más importante, el cual cambió la historia de la cabecera, ha sido la separación en 1989 del antiguo corregimiento de Suárez, el cual ha sido considerado muy positivo en cuanto a desaparición de contrapunteos políticos por parte de estas dos comunidades. (Alcaldía Municipal Buenos Aires en Cauca, s.f.)

Los corregimientos que hacen parte de este Municipio son: Timba, El Porvenir, El Ceral, La Balsa, San Ignacio, Honduras y Palo Blanco. Es en el corregimiento de San Ignacio, en sus Veredas vecinas: Nueva Granada (población Indígena) lugar donde se encuentra ubicada La Institución Educativa Cerro Catalina y la Vereda Mirasoles (población afro, lugar de donde llegan los estudiantes negros a la IE. Cerro Catalina, situada a cinco kilómetros del establecimiento educativo, donde se enfoca esta investigación. Así es como los estudiantes de la Vereda Mirasoles, deben desplazarse hacia la Vereda Nueva Granada, para poder continuar sus estudios de secundaria.

Es importante mencionar los desarrollos económicos de estas dos veredas en mención; por un lado, en la Vereda Mirasoles se trabaja principalmente la minería artesanal, este tipo de actividad comprende según Hentschel, Hruschka & Priester (2003, citado por OMS, 2017)

la minería artesanal y de pequeña escala comparten las siguientes características: un sector de trabajo informal, uso limitado de herramientas mecánicas, trabajo con mucha mano de obra, capital bajo y poca productividad, explotación de yacimientos y un acceso limitado a tierras y mercados (, p 4)

Además; “estas características ilustran el ciclo de pobreza que puede existir en las comunidades de minería artesanal y de pequeña escala, particularmente donde las técnicas de

minería y procesamiento ineficientes ofrecen una pequeña cantidad de productos y un beneficio bajo (Barry, 1996 citado por OMS, 2017) La minería artesanal y el baraqueo son actividades que se realizan “sin contar con títulos mineros. Es una modalidad de explotación que no les genera grandes ingresos y en la actualidad es amenazada por la gran minería” (Viveros & Mosquera, 2014)

Este tipo de actividad económica se hacen en condiciones de riesgo para su salud por factores como: la exposición al polvo, los efectos del ruido, la vibración y la poca ventilación que causa la falta de oxígeno; el uso de explosivos, la falta de equipo de protección, además de los reducidos espacios para llevar a cabo este trabajo. Pese a la condición laboral se continúa porque prima la satisfacción de las necesidades básicas; por ello se sigue excavando los alrededores del Cerro Catalina.



***Figura 2*** Campesinos negros cultivando yuca.

**Fuente** Archivo Institucional

En cuanto a la Vereda Nueva Granada con 85 familias su base económica depende del sector agropecuario, cultivos caficultores, yuca y la caña de azúcar panelera; además de ello la ganadería que constituyen un elemento fundamental para el sostenimiento familiar. Este pueblo Páez trabaja el cultivo de maíz de manera colectiva a través de la minga. Es de mencionar que el territorio este exento de cultivos de uso ilícito; sin embargo, hay quienes desde sus intereses económicos agreden la madre naturaleza mediante la tala de bosques para la obtención de madera, siendo esto un factor problemático que hasta nuestros días la comunidad y autoridad tradicional enfrentan.



*Figura 3 Vivienda de una familia de Mirasoles y Nueva Granada*

**Fuente:** *Archivo personal*

En estos sectores del municipio, tanto en la vereda Nueva Granada, como en la vereda Mirasoles; la organización familiar está constituida por familias monógamas con un promedio de 6 o más integrantes en la que conviven abuelos, tíos, primos y padres. Mayormente las casas que habitan son construidas con esterillas en guadua o palos de caña entretejidos y recubiertos en barro.

Se hace importante mencionar que:

Para la cosmología de los nasa, es fundamental la concepción de la casa yet (o yat en el habla de algunas comunidades), como espacio, abrigo y construcción colectiva de vida. Una abuela y un abuelo cumplieron el papel de integradores del conjunto. Los seres eran vientos y espíritus, pero la abuela y el abuelo los llamaron para que tuvieran una casa y así pudieran tener cuerpos. Como chocaban unos con otros y se hacían daño, la abuela y el abuelo les dijeron que no podían seguir divididos, sino que tenían que unirse y se unieron y así tuvo cada uno su cuerpo. Así es el universo y de este modelo surgen las casas de cada uno, casas de los animales, casa del sol y desde luego la casa de los nasa, el territorio nasa, la comunidad como casa colectiva, la casa de cada familia y el cuerpo, que es una casa, así como la casa tiene corazón (el fogón), ojos (las ventanas), boca (la puerta), costillas (las paredes) o piernas (las columnas). (ONIC, 2020)



*Figura 4 Piedras escritas por ancestros nasas.*

**Fuente:** Archivo personal

El contexto cultural de la vereda Nueva Granada, es habitado mayoritariamente por el Pueblo Nasa, quienes históricamente en este territorio han dejado registros ancestrales en piedras con figuras y otros elementos. Es de mencionar que la cultura es dinámica; por tanto, la localidad ha tenido cambios producto de distintos procesos de socialización presenciales o virtuales; estas transformaciones sociales han producido tensiones generacionales entendiendo que los y las

mayores y adultos cuestionan a las juventudes sus comportamientos y desconocimiento de los valores y prácticas culturales del Nasa, creando formas de apatía y cambios de actitud en los diferentes procesos indígenas que se lideran a nivel nacional. Esto por parte de la comunidad Nasa. En cuanto a la comunidad negra se plantea que es necesario recuperar lo ancestral; por tanto,

las tradiciones como los velorios, los nacimientos, son expresiones culturales y espirituales que se manifiestan en creencias y costumbres, donde se muestra que sus prácticas son distintas de las traídas por la colonización en forma de la religión como imposición de creencias católicas; estas tradiciones de origen cultural muestran que hay formas de sentir y actuar que no son únicas. (PEC, 2018, p. 52)

Estas dos comunidades étnicas han venido transfigurándose y se hace necesario desde el marco educativo buscar alternativas para:

recuperar y reconocer el valor de cada cultura y colocarlos en “diálogo de saberes” donde las culturas tienen palabras que los convoca o palabras comunes que permite los encuentros interculturales. Por ejemplo, para los Nasa, palabras propias como tulpa, rocería, minga, trueque; en lo Afrodescendiente palabras como diáspora, conga, tambor, palenque, banana, cimarrón, quilombo, además de los apellidos que en el Cauca existen muchos de origen directo de África, como Carabali, Mina, Balanta, Angola, Mengue, Ararat, Lucumí, Mena. (ibíd.)

Frente a estos acontecimientos una de las iniciativas de la Institución ha sido el fortalecimiento de las tradiciones ancestrales del Nasa (música, danzas, historia oral, Nasa Yuwe como lengua materna) adquiriendo implementos que facilitan esta labor. Además, hay distintas formas de expresión cultural que permiten reivindicar en la cotidianidad las tradiciones que tiene cada cultura, es importante señalar que se comparte ciertas dinámicas que de cierto modo han sido impuestas en la colonización entre ellas se mencionan: la fiesta de Reyes, los carnavales de blancos y negros, San Miguel Arcángel patrono de la ciudad, la Virgen del Carmen, el Domingo

de Resurrección, San Pedro y San Pablo y las fiestas de fin de año que a nivel nacional se celebra en familia.

Los habitantes de la Vereda Nueva Granada, fortalecen sus procesos identitarios a partir de varias dinámicas, entre las cuales las asambleas generales abordan sus problemáticas de tipo administrativo, educativo, político y cultural, hacen propuestas para mitigar necesidades como pueblo. Además de ello reivindican su cosmovisión en la cual se entiende como:

es la generalidad de la manera como el Nasa ve y considera todo lo que existe y le rodea, esta abarca las totalidades posibles de un Pueblo o comunidad a partir de su reconocimiento y su tradición, donde se identifica étnicamente una forma de estar en el mundo y una forma de relacionarse con las demás especies y formas que habitan el mundo, tanto material como espiritual, real y abstracto, consciente e inconsciente. (PEC, 2018, p. 14)

Las distintas visiones de mundo permiten la existencia de un pueblo en medio de una sociedad cambiante y diversa, estas formas de existir hacen que las personas se movilizan socialmente y se autoidentifiquen como pueblos aborígenes, aunque la historia demuestre que desde la colonización las comunidades étnicas han sido sometidas a la esclavización y genocidios tienen actitudes de resiliencia que son las que hoy por hoy abre la posibilidad de seguir existiendo y tejiendo nuevas historias. Según Gentil Wejxa citado en el P.E.C (2018) apunta que:

Estas expresiones de nuestra cosmovisión están ancladas a un gran territorio que nos permite tener una mirada y conducta integral para pervivir de manera armónica con todos los que en él habitamos. Al compartir el territorio, nos valoramos, nos conocemos, nos relacionamos y de manera constante establecemos los puentes de comunicación e interlocución por medio de los rituales, que nos garantizan un ambiente agradable, sin riesgos y equilibrado, dicho en nuestra lengua nasa: wêtwêt fxi'zenxi. Para garantizarnos el ambiente del wêtwêt fxi'zenxi, es necesario e indispensable relacionarnos con un mayor que es muy distinguido en nuestra casa y que lo conocemos con el nombre del kpi'sx, el trueno. El, de manera constante y con un corazón de padre, cuida, limpia y defiende el territorio. Junto con el kpi'sx, es importante mencionar la

existencia y valorar el papel de nuestro viejo canoso ñisx tuhme, más conocido como el nxadx, el nevado, a quien nos acercamos gracias a las prácticas cosmogónicas de nuestros mayores y a los rituales que orientan, por eso decimos que el nxadx, es nuestro compañero, el sabio, el mayor, el viejo de las canas. (p, 15)

La tradicionalidad Nasa aborda unos conocimientos puntuales que son trabajados en el plano familiar, comunitario y educativo, con la finalidad de fortalecerlos como pilares que fundamenta de existencia a las generaciones existentes y las que han de nacer. Por ello, se habla de la procreación del sol y la luna; el espíritu del condor, que en épocas de verano vuela depositando energías negativas, el cual provoca mucho invierno o mucho verano, entonces habrá hambruna y caos (ibíd.) Durante el diálogo de saberes en el territorio se cuenta que:

el cóndor por medio del sueño envió un mensaje a los Nasa, dijo: - en tiempo de cosecha entrado el verano, la comunidad debe realizar los preparatorios para celebrar la fiesta del **Sakhelu**. - Desde el Sakhelu se me ofrecerá comida para saciar mi hambre también se me ofrecerá chicha para saciar mi sed de la misma manera los Thê´ Wala ofrecerán remedios para remediar mi enfermedad, - echo esto todos estaremos muy contentos. Dicen los que saben que, el cóndor también replicó diciendo - de no hacer caso al llamado - con ira apartaré la luna - con ira apartare el sol - con ira detendré las lluvias, capturaré a las doncellas, toda clase de semilla quedará en mi poder - mi ira será muy fuerte, la calma solo llegará cuando se realice la ceremonia del Sakhelu entonces la armonía será para todos. Teniendo en cuenta la fertilidad de kiwe (tierra), A´te (luna) como la madre del cóndor y segunda mujer de Sek (sol), por medio del sueño le reveló unos consejos de vida:

- **En todo trabajo que hicieras no olvides mi pensamiento porque es variado:** se relaciona con las fases de la luna, por eso debemos sembrar, cosechar en su debido tiempo.
- **Hay que escoger debida y oportunamente las semillas:** para garantizar la conservación de las especies. Y oportuna teniendo en cuenta las fases de la luna, el momento del día según la posición del sol (mañana/tarde) y lugar donde se cogen las semillas
- **La menstruación debe ser tratada adecuadamente**
- **No pasear las labranzas y otros lugares sagrados en estado de menstruación.**

- **Comer ordenadamente:** existen productos fríos y calientes, a los cuales no los debemos mezclar bruscamente, por ejemplo, cuando la persona está afectada por frío no comerá más productos fríos para evitar complicaciones
- **Seguir las recomendaciones anteriores para parir hijos sanos.** (ibíd., p. 16)

Además de lo anterior se señala que:

Para nuestra cultura la luna es la que rige nuestro tiempo y constituye el calendario natural. El estado de período de la tierra es la luna nueva, la lengua Nasa lo expresa diciendo kiwe´ âça´ a´ tierra enferma, en estado de menstruación. En esta razón la selección de las semillas la siembra, la cosecha o aprovechamiento de los recursos cobran sentido, por ejemplo, el rejo de un becerro sacrificado en menguante resulta más resistente que aquel aprovechado en luna nueva. Las lastimaduras de los huesos se tornan más dolorosas en luna naciente. El maíz sembrado en luna nueva se da en vano e igualmente cuando se cosecha en esta misma fase es más propenso al gorgojo. Pretender seguir describiendo este aspecto desde nuestra cosmovisión y práctica cultural, nos resultaría interminable. (ibíd.)

En este orden de ideas, dentro de la cultura Nasa se menciona la ley de origen que se describe como:

la explicación sobre cómo surge su presencia en el planeta y en el territorio, como parte de una relación ser humano-naturaleza-cosmos, que define un sentido político de la existencia como Pueblo. Esta ley de origen se manifiesta en uno o varios seres espirituales que representan el origen y la pervivencia de cada Pueblo. La Ley de origen es la manifestación del universo y el planeta tierra para dar vida particular a un Pueblo específico que se materializa con el idioma propio de cada Pueblo como la forma de nombrar de estar, hacer, sentir en esa relación entre madre naturaleza y cosmos en general. La ley de origen muestra en forma material el papel de la cultura y su relación con el entorno, donde todos tienen espíritus, son seres vivos, no son cosas inmateriales, con los cuales estamos comunicándonos permanentemente y afectan las situaciones que nos pasan, positivas o negativas. Esta manifestación de energías responde a un orden del contexto que, si se llega a romper, es necesario equilibrarlo y si no se hace se corre riesgos al estar en el desequilibrio que es desarmonía con el medio, con los espíritus que están en el contexto y puede entrar el sucio o la enfermedad.



La Ley de origen como parte de la cosmovisión de cada Pueblo fundamenta una Ley natural sobre cómo comportarse y relacionarse; influye en las familias, sus prácticas y cuidados; igualmente se relaciona con los principios de vida que se hablan en el idioma propio, en este caso el Nasa Yuwe, que es un idioma para aconsejar; se relaciona con las prácticas culturales, rituales, formas de tejer, de hacer música, de danzar y necesariamente con la forma de vida que lleva cada Pueblo. (ibíd., p. 19)

La Ley de origen si se práctica permite que culturalmente estos Pueblos sean fuertes, resistentes y que puedan funcionar bajo unos parámetros diferentes a los de los medios de comunicación, consumos, ideologías y capitalismos.

Esta Ley de origen es una fuente de relaciones con la cosmovisión, porque es de donde viene, pero también es una forma de comunicarse con todo lo que la cultura realiza desde los cuidados, según sea el ciclo de vida de las personas, con respecto a los cuidados al territorio y la naturaleza, que son las espacialidades donde se asegura la pervivencia como Pueblos. También afecta los cuidados a las familias, las autoridades, los miembros de la comunidad, porque esta Ley de origen evidencia energías, expresiones, sentidos y señas que los médicos tradicionales saben leer (ibíd., p, 19)

Este territorio por ser indígena se fortalece las costumbres y por ende los conocimientos que se construyen en el tiempo; por tanto, se configuran concepciones sobre diversos elementos que componen la cultura, entre ellos se menciona el territorio; de este modo se señala que:

El territorio en su forma de existencia responde a cambios y comportamientos por periodos que permiten pensar la relación de los Pueblos con el territorio como cambios desde el territorio de origen, donde la relación es directa con el cosmos y con todas las especies y formas vivas que están en la naturaleza, que parte de la relación de cómo influyen los astros en la naturaleza y en las personas, pero igual en todo lo que está en el territorio, desde los vientos, nubes, lluvias, truenos, rayo, los páramos, las aguas, las semillas, las cosechas, las especies animales, pasando por las expresiones culturales de los rituales, las músicas, los cuidados, las medicinas, hasta relacionarse con los cacicazgos, cabildos y autoridades que tradicionalmente se hace en la oralidad.

El territorio se desprende de la cosmovisión en el sentido de que la forma de regir, gobernar, cuidar el territorio y hacer sus distribuciones pasa por la lógica de protección y cuidados de los médicos tradicionales de comunidad, quienes por medio de los refrescos armonizan todo lo que pasa e influye en la vida del Nasa. El origen del territorio, los cacicazgos, los cabildos y las autoridades Nasa están íntimamente relacionados con la historia de los Nasa, desde lo más antiguo hasta lo más actual. Los Nasa como Pueblo ha resistido a todo tipo de presencias en sus territorios, con la intención de desplazarlos, sacarlos o utilizarlos para intereses ajenos. (ibíd., p. 21)

En este orden de ideas, el territorio es un elemento fundamental para la construcción de pueblo y relaciones entre entorno y ser humano desde una perspectiva holística, en el cual interactúan los seres vivos, el cosmos, los astros y demás elementos que permiten la existencia universal. Además del territorio se fortalece desde la familia y la escuela la lengua materna, el Nasa Yuwe. Como es bien sabido, estos dos elementos han sido violentados históricamente; sin embargo, las acciones rebeldes han demostrado una resistencia por conservar la semilla identitaria, y desde ahí fortalecer los tejidos culturales que son los que hasta nuestros días permanecen a la comunidad en la necesidad de buscar alternativas para coexistir en un mundo cambiante. En esta medida, la lengua materna según Corrales (2008, citado en PEC, 2018)

es el medio más aproximado para conocer realidades de nuestros pueblos. Hay cosas, hay conceptos o interpretaciones que desde otras lenguas no siempre explican la realidad de un pueblo y con ella el pensamiento de un pueblo. Hoy día, la gente poco a poco, a través de sus cabildos, ya está entrando en conciencia de que la lengua nasa es uno de los componentes culturales más importantes porque se está ya observando que en lugares donde no se habla la lengua nasa prácticamente los usos y costumbres han desaparecido y con ella el sentido de nación, de territorialidad.

Eso no quiere decir que la lengua es la que construye territorialidad: no estoy diciendo que la lengua es la que construye nación en sí, sino que, a través de la lengua, es como se enseñan los distintos conceptos de territorialidad, de autoridad, de autonomía, del poder político, de la economía de un pueblo y también de los valores espirituales que tiene un pueblo. Entonces, esos

valores, esos conocimientos y esas prácticas son las que se pierden de ser socializadas lo más fiel posibles con respecto de su realidad. Entonces, la lengua es uno de los componentes culturales más importantes para que nuestro pueblo perviva. (p. 26)

Hablar la lengua materna es un acto político para las comunidades étnicas, en la cual permite generar diversas formas de aprendizaje y apego a la identidad creada históricamente por los ancestros. De tal manera, fortalecerla desde los escenarios de socialización como familiar, comunitario y escolar se hace fundamental como un sinónimo de resistencia y apropiación lingüística, que en tiempos de la conquista española fue prohibida y reconocida como dialectos; por ello, muchas de las comunidades indígenas han preferido integrarse a la sociedad mayoritaria a través del castellano, dejando al margen su lengua de origen, ya que ésta no representa importancia en la configuración lingüística de una sociedad donde mayormente se habla el castellano como lengua oficial. Además, en términos educativos no cobran importancia en los esquemas de evaluación por ejemplo en las pruebas Saber desde el ICFES, no se tienen en cuenta y por ello los textos son presentados en la lengua impuesta.

El Nasa Yuwe dentro de la institucionalidad es vista como asignatura y no como un elemento transversal en la educación. Asimismo, aquella forma de relacionamiento lingüístico por parte de la comunidad negra no se aborda desde una propuesta pedagógica o desde el abordaje de la C.E.A, no se evidencia su importancia en el desarrollo curricular y en la formación del perfil del estudiante. Se habla de dos formas idiomáticas que deben trabajarse porque en este contexto están inmersas dos comunidades, negra e indígena, en las cuales son poblaciones que tienen trayectorias lingüísticas importantes en la historia para los distintos procesos reivindicativos.

1.2. Un referente histórico en los procesos educativos en el Resguardo Indígena Kwe,xs Uma Kiwe en la Vereda Nueva Granada.



***Figura 5 Panorámica de la Institución Educativa Cerro Catalina.***

***Fuente: Archivo personal***

Según el P.E.C (2018) se describe que la vereda Nueva Granada fue fundada en el año de 1977, en las cual las Misioneras Católicas Laura, de la ciudad de Popayán, en tiempo de vacaciones de Semana Santa eran las encargadas de realizar ceremonias de bautizos, confirmaciones y en época decembrina hacer la novena. Además de ello, el objetivo de estas misiones incluía los procesos de evangelización y lograr que la comunidad creyera en unos preceptos judeocristianos. Se resalta que, en estos procesos evangelísticos las misioneras identificaron la necesidad de dar continuidad educativa para la niñez, teniendo en cuenta que no había una escuela donde se pudiera realizar procesos de alfabetización de primero a quinto de primaria. Se menciona, además la existencia de programas radiales como la emisora Sutatenza con sus respectivos líderes quienes enseñaban procesos de lectoescritura a personas adultas; estando en este proceso entre 1977 y 1979 Juan Peña comunero organizó un cabildo para el

fortalecimiento de las comunidades indígenas como una estrategia para defender el territorio. A pesar de las intenciones consigue que muchos de los comuneros sean contradictorios de sus ideales y lo obligan a renunciar a este proceso.

En 1981 las Hermanas Laura y Manuel José Peña continúan con el objetivo de construir escuela en esta vereda, y con recursos propios construyendo un espacio físico en material de bareque y la casa misión fue un lugar donde se coordinaban las actividades pedagógicas; fue necesario realizar distintas actividades que les permitiera reunir recursos económicos para remunerar a la docente Ana Cecilia Tombé quien estaría al frente de los procesos educativos. “En este mismo año se elige la primera junta de Acción Comunal, la cual empieza a conseguir recursos con la administración municipal para el fortalecimiento de la escuela” (p. 42). Las hermanas Laura y del promotor Harold Carabalí siguen haciendo gestiones para que la escuela tuviera mejores condiciones para que los estudiantes pudieran realizar sus estudios de manera satisfactoria. Posteriormente, se construye tres salones de clase con vivienda para los docentes aportado por Comité de Cafeteros del Cauca.

El primer nombre que tuvo el establecimiento educativo fue: Escuela Rural Mixta Madre Laura, como una forma de agradecer a las hermanas religiosas por su labor en la comunidad. Luego, se le dio el nombre de la vereda: Escuela Rural Mixta Nueva Granada. Durante el año de 1984. “Cuando se reconoce la legalidad de la junta de acción comunal el señor Alcalde Municipal Armando Salazar Balanta contrata a la señora Fidelia Peña Ipia como docente con recursos de educación del municipio y quien en la actualidad es la rectora de la Institución Educativa Cerro Catalina” (ibíd.)

Entre 1993 y 1994 la comunidad se organiza junto con el docente Rolando Zapata para la construcción del colegio el cual es una realidad. Si bien, en principio éste era de carácter privado denominado Cerro Catalina ya que se encontraba cerca del Cerro de la vereda que tiene gran importancia para las comunidades asentadas en este territorio. A este colegio es contratado el Gerardo Delgado como rector; sin embargo, se hace un cambio con el profesor Rodrigo Enríquez y queda como director de la escuela y en el colegio el Docente Jaime López. en 1994 llega la docente Nora Janeth Vásquez quien por su dedicación es nombrada en propiedad mediante el Decreto 804 de 1995 con el aval indígena. En este mismo año, llega en representación de las hermanas Ana Rodríguez, coordinadora de proyectos y quien realiza una misión de evangelización a las juventudes de la zona.

En el año 1999 se logra la primera promoción de bachilleres con un permiso de la Gobernación del Cauca. En el 2001 se aprueba el grado Noveno, como consecuencia la mayoría de estudiantes no continuaron el bachillerato por la limitación económica para viajar a otras zonas donde si contarán con decimo y once. En el año 2004 “al aplicarse la ley 715 de 2001 se fusiona la Escuela Rural Mixta Nueva Granada y el Colegio Agropecuario Cerro Catalina para denominarse Institución Educativa Cerro Catalina, según resolución de Aprobación 0449 de 04-04 2004 con aprobación hasta el grado Noveno de Educación Básica Secundaria. El rector nombrado fue el docente Rodrigo Enríquez. En el 2004 se organiza el cabildo denominado Cabildo Indígena Nasa Nueva Granada, siendo legalizado en el 2006 fue registrado por la alcaldía municipal de Buenos Aires Cauca.



*Figura 6 Panorámica de Cerro Catalina.*

**Fuente:** *Archivo personal*

Durante esta trayectoria histórica se han avanzado en las transformaciones del P.E.C acercándose a las realidades, necesidades y expectativas de los sujetos sociales que hacen parte de este escenario educativo, lo que permite generar transformaciones en las dinámicas pedagógicas, metodológicas y didácticas, fortaleciendo en gran medida las tradiciones culturales de la comunidad indígena y negra. En este sentido, la Institución Educativa Cerro Catalina, cuenta con 184 estudiantes; 102 estudiantes de educación básica primaria y 82 estudiantes de educación secundaria y media vocacional entre los grados de sexto a once.

El establecimiento educativo cuenta con 5 docentes que laboran en todos los grados de secundaria cada uno con en su área de estudio, y la rectora Especialista Fidelia Peña Ipia, que a su vez es comunera de la Vereda Nueva Granada. Entre los docentes de secundaria hay una docente perteneciente a la etnia afrocolombiana proveniente de la Vereda Mirasoles, además se cuenta con dos docentes indígenas nasas comuneros de la Vereda Nueva Granada y dos docentes de la ciudad de Popayán. La mayoría de estudiantes son indígenas de la etnia nasa que

pertenecen a la Vereda Nueva Granada y hay una minoría de 14 estudiantes afrocolombianos. Los estudiantes afrocolombianos, que llegan al colegio vienen de una Vereda cercana llamada Mirasoles, realizando un recorrido aproximadamente de una hora y media de camino a pie hacia la institución.



**Figura 7** Recorrido hacia la escuela, estudiantes de las Institución Educativa Cerro Catalina.

**Fuente:** Archivo personal

En términos del P.E.C se ha venido trabajando en el fortalecimiento de las dinámicas indígenas; pero se han dejado al margen aquellas que pertenecen a la cultura afrocolombiana. Esto porque no se ha pensado un proceso que pueda articular las dos cosmogonías para hablar de una educación intercultural, aunque este concepto solo sea relacional. El P.E.C que se maneja desde la institucionalidad se acoge a la normativa nacional, en la cual refiere que:

necesariamente se construye desde los contextos culturales, los idiomas, las prácticas culturales, con la intención de la pervivencia como Pueblos y que sea explícito el carácter de una educación diferencial. La escuela en estas comunidades permitirá que se hable y trabaje desde la lengua materna, al mismo tiempo promoverá que se hable y trabaje también, en forma bilingüe, el idioma nacional. (PEC, 2018, p. 6)



Desde esta perspectiva es evidente que curricularmente se trabaja la lengua materna (Nasa Yuwe) la cultura, procesos históricos de la comunidad indígena, la cosmovisión Nasa. Dicho en otras palabras:

Se plantea que directa o indirectamente los contenidos correspondan tanto a la permanencia de las tradiciones culturales, como a la relación de conocimientos entre lo propio de la cultura y el conocimiento de los saberes globales que permitan el intercambio y la aplicación de las "competencias" para disponer una educación que mejore las condiciones de vida del contexto y de las comunidades como tal. (ibíd.)

Las acciones pedagógicas y curriculares están sustentadas en el marco de una normativa que se expresa la Constitución Política de 1991, por ejemplo:

la ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, existe una base para plantear la educación en Pueblos Indígenas que son los elementos del Convenio 169 de la OIT, recogidos en Colombia por la Ley 21 de 1993; además se retoma la “Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”, aprobada por la Asamblea General en su sesión de 2007, la cual es resultado de más de 25 años de negociaciones con los representantes de los Pueblos Indígenas del mundo y los Estados miembros de la ONU; donde se describe a profundidad el derecho que tienen los pueblos a la vida digna, a mantener, fortalecer y preservar sus propias instituciones, culturas y tradiciones. (ibíd.)

Adicional a lo anterior:

- ✓ Decreto 1142 de 1978, que reconoce el derecho de los grupos étnicos a elaborar y desarrollar propuestas curriculares propias, así como la orientación política de la educación pertinente para las comunidades.
- ✓ Decreto 2230 de 1986, crea el comité nacional de lingüística, aborigen, como organismo consultor de las políticas lingüísticas para los pueblos indígenas del país.

- ✓ El Decreto 1227 de 1987, excluye a los directivos docentes que trabajan en zonas indígenas del requisito del título profesional. Así como el Decreto 1490 de 1990 excluye de aplicación del Programa de Escuela Nueva a los Centros Educativos en comunidades indígenas.
- ✓ En 1991 el Estado colombiano reconoce la diversidad étnica y cultural del país en la Constitución Nacional, este reconocimiento se traduce a su vez en unos derechos más específicos como son: el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho a la protección de las culturas, el uso y oficialidad de las lenguas, la enseñanza bilingüe, la educación para el fortalecimiento de la identidad, el acceso en igualdad de oportunidades a la investigación, la ciencia y la cultura (Arts.: 7,10,68,70).
- ✓ La Constitución al consagrar el derecho a la educación dice: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia, en la práctica del trabajo, la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Art. 67)
- ✓ “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Art. 68)
- ✓ “El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la Educación superior” (Art. 69).
- ✓ “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos con los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de

creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad, dignidad y de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá:

- a. La investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación. (Art.70)
- b. La Ley 21 de 1991, aprobatoria del convenio 169 de la OIT establece que: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, en igualdad de condiciones con el resto de la comunidad nacional. (Art.26). Los programas y servicios educativos se desarrollarán y aplicaran en cooperación; se asegurará la formación de miembros y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas; además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, para lo cual facilitará recursos apropiados. (Art.:27).
- c. La ley 115 de 1994, regula el servicio público de la educación para el país y en su título III las modalidades de atención educativa a poblaciones, define que la educación para grupos étnicos como la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueron propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso de producción, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones. (Art. 55). Luego dice: “La educación en los grupos étnicos estará orientada

por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y practicas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Art.56)

De igual manera, establece la continuidad de los programas educativos que vienen adelantando las organizaciones indígenas. Circunscribe la celebración de contratos a la concepción y criterios fijados en el Artículo 56, cuya ejecución será concertada con las autoridades de estos grupos étnicos. (Art.: 57 a 63)

Por su parte el Decreto 804 de 1995, se encarga de complementar el carácter colectivo y comunitario de la educación para grupos étnicos, así como el proceso de selección de vinculación y formación de maestros indígenas. Plantea que:

- **Artículo 1°.** La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.
- **Artículo 2°.** - Son principios de la etnoeducación:

- a. **Integridad**, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;
- b. **Diversidad lingüística**, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;
- c. **Autonomía**, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
- d. **Participación comunitaria**, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;
- e. **Interculturalidad**, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;
- f. **Flexibilidad**, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;
- g. **Progresividad**, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y
- h. **Solidaridad**, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

La Ley 715 de 2001 se encarga de distribuir recursos y competencias a las entidades territoriales y es a raíz de su vigencia que han sido expedidas circulares y directivas ministeriales como la 08 del 25 de abril de 2003, sobre el proceso de reorganización de

entidades territoriales que atienden población indígena donde se dan las consideraciones pertinentes para la selección de docentes, lineamientos de organización de la educación en las entidades territoriales con población indígena, siguiendo los proyectos de vida y aprobación de las comunidades indígenas, se mira diferentes aspectos como calendario cronograma escolar, fusión de instituciones, nombramiento de etnoeducadores, docentes y directivos docentes indígenas, papel del educador bilingüe, uso de vacantes docentes, entre otras.

La creación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), creada por el Decreto 2406 de 2007, en la elaboración de lineamientos de política y la propuesta de acciones concretas en las secretarías de educación que han permitido desde las comunidades y sus líderes plantear la administración de la educación que se logra concretar en primera instancia bajo los Decretos 2500 del 2010 y luego por medio del llamado decreto autonómico se plantea resolver el tema del transitorio 55 de la Constitución de 1991 creando el Decreto 1953 del 2014.

Es de gran importancia la Ley de Lenguas, conocida como Ley 1381 del 2010 porque permite reconocer, fortalecer y valorar el papel de los idiomas maternos como idiomas básicos, naturales e iniciales, mientras que el castellano se rige como segunda lengua para los Pueblos Indígenas.

Desde esta norma es posible pensarse el desarrollo de una educación distinta, donde se logre articular las tradicionalidades culturales con aquellos conocimientos que se han legitimado universales. De esta manera, se trabaja el plan de vida comunitario, teniendo en cuenta las trayectorias políticas que se han agenciado desde las movilizaciones sociales, con ello se tiene en cuenta las necesidades y aspiraciones de todo un pueblo indígena que ha sido explotado y subordinado por aquellos sistemas hegemónicos fundados en la colonia, en los cuales han

reproducido estereotipos e imaginarios sobre las poblaciones minorizadas. En este sentido, se plantea dos elementos dentro del P.E.C entre ellos se menciona:

- La participación indígena en la Asamblea Nacional Constituyente y el papel histórico de reconocimiento de las luchas de los Pueblos Indígenas por su territorio.
- La concepción de saber y conocimiento que está en el idioma, en las tradiciones culturales, en el manejo de la espacialidad y la naturaleza, que permite establecer claramente que el sistema de saberes-conocimientos y pensamientos de los Pueblos Indígenas en Colombia es diferente del sistema de conocimientos oficiales que se enseña en la escuela formal.

El P.E.C permite en gran medida establecer procesos dialógicos, en el cual se promueve la expresión de la palabra, de experiencia y conocimientos de los sujetos sociales que intervienen en la institución y en la comunidad. Además, como se había mencionado es posible trabajar el plan de vida concretando los Planes de Pervivencia. Si bien, la educación escolarizada se dimensiona a interactuar con los distintos aspectos de la vida misma y no solo el desarrollo académico para responder a los estándares de calidad. Estos planes de pervivencia se centran en:

la recuperación y mejoramiento territorial y desde allí se abren a un listado de implementación de derechos y deberes a cumplir en el corto y mediano plazo como son: ampliar y fortalecer la autoridad ancestral en los territorios; recuperar la justicia propia en las comunidades; mejorar la calidad de vida que significa mejorar la relación con el territorio en producción, variedad, no usar tóxicos agroindustriales, recuperar las semillas, recuperar las formas ancestrales de producción y relación con la tierra; recuperar los alimentos tradicionales de la cultura; recuperar los tules como despensas de alimentación; recuperar las prácticas de cuidado cultural siguiendo la aplicación del ciclo de vida que representa el conocimiento cultural; recuperar el idioma Nasa Yuwe, en el doble sentido de hablarlo y de lo que significa que es una forma particular de consejos y pasos a seguir para tener un buen vivir; mejorar las prácticas familiares; recuperar la presencia de los mayores

sabedores, médicos, Thê'jwalas; mejorar la relación con los cuerpos de agua del territorio que es cuidar las aguas, cuencas, nacimientos, ecosistemas; prohibir la presencia de agentes externos a las comunidades, sean armados o de proyectos extractivos o de cultivos ilícitos; recuperar los sitios sagrados, recuperar los rituales, recuperar el uso de la hoja de coca y el mameo como práctica cultural ancestral; recuperar los tejidos propios y sus usos; recuperar las expresiones musicales y danzas; entre muchos otros aspectos a considerar. (PEC, 2018, p, 9)

Todos los requerimientos anteriores son indispensables para que la comunidad indígena se mantenga fortalecida en todos los aspectos mencionados. En este contexto la educación debe consolidar unas dinámicas importantes en el tema de fortalecimiento identitario y en el tejido de relaciones humanas, teniendo en cuenta que es una comunidad donde converge un número importante de población negra. En este escenario, el sistema escolar aborda lo intercultural:

como una construcción que hay que realizar desde la forma de aplicar saberes y prácticas, donde se trata de hacer construcciones formativas de aprendizaje y conocimiento desde las prácticas culturales de cada comunidad y Pueblo. Lo intercultural en la construcción de conocimiento define relaciones, articulaciones y diferencias por medio de la organización de “áreas relacionales” que fundan conocimientos, donde los conocimientos globales están relacionados con la cultura, al tiempo que los conocimientos de la cultura se relacionan con los conocimientos globales. No se trata de integraciones y adaptaciones de conocimiento, son formas de relaciones, articulaciones y diferencias que se construyen en el hacer cotidiano de la escuela. (ibíd., p. 14)

Teniendo en cuenta las necesidades y los aspectos que deben fortalecerse desde la institución se han definido dos aspectos importantes para llevar a cabalidad los propósitos de la educación propia dentro de la zona, la visión y la misión. La Visión respecta a:

Promover una educación que fortalezca el Nasa Yuwe, como lengua materna, que sea intercultural, reconociendo e incluyendo a otras poblaciones en el territorio. Una educación que sea creativa, dinámica, autónoma, comunitaria, investigativa, competente y comprometida, donde los estudiantes, sus familias y la comunidad conozcan e implementen propuestas alternativas de formación integral pertinente, que formativamente relacione los conocimientos globales de la educación formal con la recuperación de los saberes ancestrales de los mayores y mayoras Nasa;



que promuevan valorar y cuidar la madre naturaleza; amar la comunidad; defender el territorio a nivel político, pedagógico, administrativo, local, zonal, regional, de las transnacionales. (PEC, 2018)

En cuanto a la Misión se estipula:

Construir y materializar un proceso de educación comunitaria, propia, autónoma, orientada y administrada por la autoridad Indígena y por la comunidad de la región, que permita a diez años fortalecer las condiciones de los procesos de mejoramiento y evaluación adecuado entre el contexto de comunidad y las formas de educación oficial; que garanticen el bienestar, la convivencia de las diferentes familias y Pueblos Étnicos que comparten el territorio, hacia la permanencia educativa con perfiles de formación en el mejoramiento de la vida, siguiendo los Planes de Vida de la comunidad Nasa Kwesx Uma Kiwe. (PEC,2018)

Dentro de estos dos puntos no está contemplado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A) lo que implicaría pensarse una educación propia más incluyente, en el cual se tenga en cuenta *otros* saberes, que son importantes en la construcción de una sociedad diversa, multicultural con la necesidad de trabajar sobre discursos y acciones decoloniales e interculturales. Si bien, la misma proyección de la Institución Educativa Cerro Catalina “propone como fin una enseñanza de calidad en la diversidad; teniendo presente los fundamentos comunitarios de interculturalidad, territorialidad y solidaridad que se integran en ella” (ibíd. p. 38) En concordancia con ello, se procura:

fortalecer en el proceso formativo diversas relaciones interculturales que están basadas en la armonía de la convivencia entre los pueblos. Nuestra institución contribuye a que se construya un intercambio real, continuo, procedimental, de procesos comunitarios con equidad y solidaridad entre los actores sociales, que independientemente de las prácticas culturales que tienen como Pueblos y personas, ellos y ellas, se colocan en dialogo para la construcción y fortalecimiento de sus espacios comunitarios. (ibíd.)

La institución educativa plantea unos fundamentos, principios y fines que permiten:

construir un diseño participativo que responda a la recuperación de los saberes y tradiciones Nasa; esta relación se convierte en el referente obligado de lo que hace la Institución Educativa para saber que el trabajo formativo que realiza con los estudiantes, familias y comunidad responde al interés de identidad como Nasa. (p. 49)

Tabla 1 Fundamentos, principios y fines de la educación

<b>Fundamentos</b>	<b>Principios</b>	<b>Fines</b>	<b>Metodología</b>
<b>Territorio</b>	<b>Naturaleza</b> (Sitios Sagrados; Soberanía Alimentaria); <b>Autoridad</b> (Gobernabilidad); <b>Autonomía</b> (Libertad)	Defensa de la cultura y del Territorio. Reconocimiento del Cabildo como máxima autoridad	Recorrido al territorio e Investigación sobre las formas propias de adquirir conocimiento ancestral. Acompañamiento en la posesión del cabildo escolar, acompañar en las funciones, deberes y derechos indígenas.
<b>Nasa Yuwe</b>	Tradición Oral; Educación Bilingüe; Interculturalidad.	Identidad. Pensamiento. Respeto a la diferencia.	Visita a los mayores. Investigación de lo propio.
<b>Prácticas culturales Nasa</b>	<b>Prácticas de Comunidad</b> (Mingas comunitarias, Fases lunares para la siembra, cosecha); <b>Medicina Tradicional;</b> <b>Espiritualidad</b> (Adquisición de conocimientos).	Fortalecimientos de las mingas y la medicina propia.	Participación de las mingas de la comunidad, el refrescamiento, las asambleas y relacionamiento de las áreas obligatorias con la cultura indígena

**Nota:** Información suministrada del Proyecto Educativo (PEC) Institución Educativa Cerro Catalina.

La tabla anterior, permite visualizar los fundamentos, principio y fines, que atraviesan cada una de las áreas de conocimiento en los diferentes grados de escolaridad, mediante procesos

pedagógicos y metodológicos. Es a partir de estos elementos, que se desarrollan una serie de dinámicas educativas, en el cual aporta al fortalecimiento de los conocimientos académicos, saberes tradicionales logrando articularlos de manera pertinente, en el cual, los contenidos abordados sean oportunos para crear lenguajes significativos en los diversos aprendizajes. Es importante mencionar que, en cada uno de los abordajes temáticos, los y las docentes planifican sus clases de tal forma, puedan incluir experiencias y pensamientos presentes en los estudiantes, entendiendo que dentro de cada salón de clase hay una diversidad cultural.

Desde el contexto del Consejo Comunitario de Mirasoles en conjunto con otros mediante el pacto comunitario para la transformación Regional plantean “garantizar el nombramiento del talento Humano (planta de personal) de todas las instituciones y centros educativos del Municipio de Buenos aires; asimismo, implementar un sistema de “formación permanente y pertinente de los docentes que estén acorde con los procesos que desarrolla el Ministerio de Educación, con el propósito de mejorar la calidad educativa”. (PCTR, 2018, p. 67)

En este orden de ideas, la institución reconoce que el escenario educativo es diverso étnicamente; por tanto, los y las docentes ven la necesidad de organizar la C.E.A “al igual que el Nasa Yuwe tiene su espacio, porque estos conocimientos ayudan a ampliar social, filosófica y políticamente el valor socio cultural y cognitivo de cada cultura” (PEC, 2018, p. 52) el trabajo institucional está atravesado por el compromiso de buscar iniciativas y/o alternativas para “concretar formas de expresión, reconocimiento y valoración de doble vía, para comunicar, revitalizar y ampliar el sentido entre las culturas, para que no se presente discriminación” (p. 55)



***Figura 8*** Estudiantes de la Institución Educativa Cerro Catalina.

**Fuente:** Archivo personal

Hasta aquí se ha descrito un recorrido histórico y los avances que se han realizado desde la Institución Educativa en mención; sin embargo, es de anotar que aún hay mucho trabajo con compromiso para ampliar el currículo y mejorar las formas pedagógicas que alienten a fortalecer cada individuo desde su cultura sus procesos de aprendizaje, de la misma manera generar espacios de diálogo, donde sea posible intercambiar y retroalimentar los conocimientos y saberes que han sido recuperados generacionalmente, y que son los que ayudan que los pueblos étnicos pervivan en un territorio diverso.

Por otra, parte es de mencionar que desde el papel docente se vienen desarrollando procesos investigativos que ayuden a proyectar el currículo, donde se tenga en cuenta los distintos saberes e historias comunitarias, de ahí reconocer las necesidades de los actores sociales y promover una

educación más integral. Desde el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (P.E.B.I), se trabaja por:

la desestructuración de la investigación académica para redefinirla desde la práctica social y la construcción permanente del proyecto de vida. Tres acciones se conjugan permanentemente en esta dinámica: a) El análisis de las condiciones de la realidad en que nos desenvolvemos. b) La reflexión y conceptualización de estas mismas realidades y, c) El ejercicio continuo de devolución de estas conceptualizaciones a la práctica, como una apuesta de reconstrucción. (PEC, 2018, p. 75)

Aunque se hable desde el S.E.I.P es conveniente señalar que se hacen esfuerzos por generar transformaciones académicas e internalizar nuevos conceptos como la C.E.A y todo lo que corresponde con la historicidad de nuestros pueblos negros en contextos indígenas como se presenta en la Vereda Nueva Granada. De esta manera, desde las prácticas pedagógicas se vienen cuestionando las diversas formas de discriminación racial y se promueve la participación en la investigación de las realidades de cada comunidad étnica asentada en la zona y la materialización de las teorías y normativas dirigidas a abordar el tema de diversidad en un contexto concreto. De esta manera, se intenta hacer nuevas propuestas más incluyentes y holísticas para abordar tanto necesidades como proyectos de nuestros estudiantes afros e indígenas en condiciones de igualdad y dignidad humana.

El siguiente capítulo hace alusión a los referentes conceptuales referidos a la construcción de los procesos identitarios de la comunidad negra que emergen en un contexto indígena escolarmente; la interculturalidad, una apuesta política educativa y la C.E.A como una propuesta de reestructuración del P.E.C. Los diferentes aportes teóricos permiten generar nuevas epistemes para desarrollar nuevos espacios pedagógicos en su reconstrucción.

## 2- Capítulo II.

### identidades, interculturalidad y Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aproximaciones conceptuales en el marco de la Educación Popular.

**2.1-** Procesos identitarios de la comunidad negra que emergen en un contexto escolar indígena.

Se le señala por negro y por negro se le excluye. Se minimizan y subvaloran sus características culturales a la vez que se le propone como modelo ideal “lo blanco”. (López & Palacio, 2014)



*Figura 9 Campeonato femenino de la Institución Educativa Cerro Catalina.*

**Fuente:** *Archivo personal*

La Institución Educativa Cerro Catalina está ubicada en la comunidad indígena Kwe,sx Uma Kiwe del Pueblo Nasa, lo que permite señalar que los distintos ejercicios pedagógicos se han centrado en desarrollar Educación Propia con unos lineamientos referidos a reivindicar y fortalecer aquellas dinámicas culturales que se han venido deteriorando con el paso del tiempo,

esto respecta a diversos aspectos propios de la historia, entre ellos la etapa denominada colonial, en la cual se desarrollaron una serie de genocidios, violaciones humanas y el sometimiento de un pueblo aborigen cuya identidad y estructuras sociales se iban entrelazando generacionalmente.

Este contexto está conformado por una autoridad indígena y toda una organización política, social y comunitaria que está pendiente de la educación. En este proceso está la población negra proveniente de la Vereda Mirasoles, cuyas formas de actuar, sentir y percibir el mundo son distintas. Sus construcciones identitarias siguen fortaleciéndose a pesar de un proceso histórico relacionado con la esclavitud, su folclorización exotismo y sometimiento a esquemas también coloniales. Sin embargo, en medio de las tensiones históricas se han venido protagonizando desde la Educación Propia agenciada desde la comunidad indígena la recreación de sus identidades definidas al interior de los procesos de sociabilidad, cuyos gustos, perspectivas y cosmovisión se vienen transformando en la medida que se establecen patrones de socialización divergentes.

En este sentido, vale señalar que el escenario escolar se ha convertido en un espacio donde convergen las diferencias y las particularidades tanto culturales como étnicas, significando que existe una riqueza combinada en los planos lingüísticos, cosmogónicos, pensamientos, saberes, conocimientos y los tipos de relación que existen entre sujetos y la madre naturaleza. De esta manera, la Institución Educativa en mención atiende a 96 estudiantes, entre los cuales el 88.5% son indígenas Nasa y el 11.5% son población negra, lo que permite conocer y reconocer un lugar de diversidad, en el cual, se han elaborado propuestas importantes a nivel pedagógico a partir del P.E.C, que aborda la tarea de ampliar los campos investigativos y la construcción de espacios que dé cabida a la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A), como una forma de adentrarse al conocimiento de las distintas dinámicas sociales y culturales que se dan al

interior de las comunidades negras; asimismo, trabajar los temas de fortalecimiento cultural Nasa a través de metodologías prácticas que apunten a reivindicar su idioma y sus tradiciones cosmogónicas.

La apuesta educativa, se convierte en un reto para los y las docentes, puesto que son quienes incorporan en la cultura escolar criterios de empoderamiento en los procesos de construcción identitaria de indígenas y comunidad negra durante los ejercicios dialógicos, que se dan al interior de la Institución. Cabe mencionar, que el compromiso por avanzar en el intercambio de saberes tradicionales es claro, es por ello, que, en los espacios de investigación, los docentes, los y las estudiantes vinculan a los líderes, mayores y mayoras en los ejercicios de aprendizajes significativos, y de esta manera lograr hacer nuevas lecturas críticas a acerca de sus realidades y la historicidad de sus territorios.

Lo anterior respecta a la necesidad de materializar la noción de interculturalidad en la medida que se visibiliza los actores sociales étnicos. Habría que señalar la importancia de reconocer que las comunidades negras asentadas en estos territorios tienen particularidades significativas en el plano organizativo, de ello puede dar cuenta la revisión de la historia referida a la diáspora, donde se refleja las actitudes de resiliencia ante la sumisión establecida desde la colonia y que hasta nuestros días se replican las representación de racismo, subordinación y violación de sus derechos; además de ello se menciona la resistencia permanente que se mantuvo en los palenques como escenario organizativo para repensar la cultura y fortalecer aquello que aún se sostenía.

Son muchas las tradiciones culturales que deben visibilizarse al interior del resguardo mediante los procesos de Educación Propia, entendiendo que sus dinámicas son aquellas que movilizan su existencia e identidades en las cuales, se trasforman en el reconocimiento e interacción con la comunidad indígena quien a su vez vivenciaron una historia combinada de



esclavitud, genocidio, estigmatización y subordinación en un contexto colonial, cuyos paradigmas fueron basados a la homogenización de pensamiento, cultura y raza. Este último concepto entrelazado con la jerarquización donde el blanco marcaría la superioridad y lo indio y negro vendrían a ser inferiorizados, colocados en los últimos peldaños de la escala social, estos últimos aplicándole la “negación y ocultamiento, Se construyó un discurso identitario en que los negros fueron completamente excluidos” (Becerra, 2008, p. 76)

En este contexto de subordinación, la cotidianidad fue colonizada, como también las dinámicas culturales y cosmogonías que sustentaban las múltiples ideologías ancestrales del pueblo negro; son muchas las que han quedado en la historia, algunas persisten en la memoria de los y las mayores, dignas de ser fortalecidas no como conocimientos estáticos o como piezas de museo, sino como epistemologías que hacen parte significativa en los tejidos humanos consolidados generacionalmente y retroalimentados a partir de los nuevos intereses y sentires de las juventudes, niños, niñas, mujeres y hombres afincados a la humanización teniendo en cuenta que se hace en “un contexto cultural diaspórico” (Rincón, 2020, p. 32)

De este modo, las tradiciones cosmogónicas y la espiritualidad en principio conquistada por la iglesia entendiéndose que, “para los evangelizadores blancos, la libertad cristiana significaba la liberación del pueblo negro de la corrupción y del pecado, pero no de la esclavitud ni de la obediencia ciega a los amos” (López, 2012, p. 182) son promovidas desde las organizaciones sociales lideradas por las comunidades en referencia. Muchas de ellas están relacionadas con el buen vivir donde hacer procesos de conservación de la biodiversidad son los objetivos claros de los procesos comunitarios que se adelantan no solo en el Norte del Cauca, sino además en varios territorios geográficos del país. Además de ello, se trabaja por la conservación de la danza, la música y aquellas prácticas de la medicina tradicional como un derecho ancestral, las tradiciones

particulares reflejadas en los velorios y nacimientos, según lo expresa en el P.E.C, las dinámicas culturales de los indígenas y negros en la zona son diversas, por ello manifiesta que:

La parte de los rituales de cada Pueblo demuestran las diferencias porque en las tres culturas (Nasa, Afrodescendiente) hay personajes que representan la sabiduría desde la naturaleza y por medio de filosofías que organizan el mundo en relación con los seres que están en la naturaleza, de tipo material y espiritual, que son energías que se expresan y encuentran en diferentes lugares en forma de espíritus (Kxaws).

Los Nasa vienen de un origen cultural basado en el cuidado de la madre tierra con acompañamiento de sabedores especializados que se conectan con el cosmos, las energías que existen y se hace una relación de comunicación permanente entre ese mundo y la población, mediada por el médico (*Thé'jwalas*). Mientras que se considera que los Afrodescendientes se ubican en un origen bantú, donde hay un todo que está relacionado con la caza, pesca, cuerpo y todos los productos o formas materiales que hay en nuestro contexto.

Estas tradiciones se han cambiado y perseguido, primero esclavizaron a los indígenas y cuando acabaron con la población trajeron esclavizados a la población de África. Cuando los esclavos ocupan espacios de trabajo y se reemplaza en gran medida la mano de obra indígena por la esclava, hay cambios en el trato hacía los indígenas, quienes son vistos con mayores privilegios ante los esclavos, pero en concreto los unos y otros eran maltratados, pero es más difícil la situación de desconocimiento hacia la población Afrodescendiente; mientras que los indígenas por medio de la encomienda y la mita son esclavizados en sus propias tierras, al Afrodescendiente se le enajeno más porque se les quitó su contacto con el territorio de origen, su idioma y sus prácticas culturales directas. (PEC, 2018, p, 52-53).

Las epistemologías que han sido desde la historia subordinadas y colocadas en una alteridad hoy por hoy se hace relevante resignificarlas y reivindicarlas a partir de la educación mediante rutas pedagógicas que forjen a repensar todo un recorrido histórico enmarcado en la diáspora africana y las transformaciones que ha tenido la humanidad frente a este hecho histórico, que si bien es importante mencionar que fue proyectado en una plataforma racista que promovió colonialmente las estructuras sociales asimétricas. Además de ello encaminar a la sociedad a

resignificar la existencia y la cultura negra, en la cual es el tema importante dentro del proceso investigativo.

Dentro del contexto educativo, cabe mencionar que los estudiantes negros aparentemente representan un número minoritario con relación a la totalidad de la comunidad educativa; sin embargo, es una cifra relevante para conocer los procesos migratorios que se han dado al interior de las Veredas de Nueva Granada y Mirasoles, para visibilizar nuevos sujetos cuyas trayectorias culturales e históricas son distintas.

Es, por tanto, pertinente mencionar que los procesos culturales tanto indígena como de la comunidad negra van transformándose en la medida que las relaciones intersubjetivas se desarrollan a plenitud, esto no quiere decir que no haya tensiones entre las mismas, entendiendo que los intereses de los grupos por fortalecer su cultura se priorizan y se hace desde el marco pedagógico, lo que ha conllevado a identificar un currículo de corte indígena. No obstante, se continúa trabajando en mantener abierto las condiciones para que cada sujeto desde sus saberes, conocimientos, experiencias e historicidades sigan vitalizando sus identidades. Cabe resaltar, que en esta construcción identitaria es importante el aporte étnico desde la colectividad, ya que permite la autoafirmación y el reconocimiento del otro en el plano de la diversidad sociocultural.

Indico, asimismo, que “las identidades se consolidan en la diferencia y no alejadas de ella” (Peña, Hurtado, & Quilindo, 2014, p. 22); sin embargo, no se podría desconocer que “en la marcación de diferencias, emergen ciertas estructuras de poder, en las cuales los sujetos intentan de manera constante desconocer, invisibilizar, cohibir a los otros, en una relación donde opaco lo que me intimida” (ibíd.). Generalmente, en las construcciones identitarias se establecen relaciones humanas donde se establecen en la base jerárquica, en la cual se señalan ejercicios de

poder, a fin de garantizar el fortalecimiento de un grupo poblacional entre las diversidades presentes en una localidad en particular.

Desde este conocimiento, es pertinente puntualizar que los estudiantes negros de la Institución Educativa, consolidan espacios de participación, en los cuales, siendo minorías con relación al total poblacional, generan en su cotidianidad diferentes tipos de relacionamientos entre los mismos y con los estudiantes indígenas, esto permite reconocer que se reafirman étnicamente, cuyas identidades se van cruzando activamente, generando transfiguraciones importantes en sus dinámicas culturales. Es por ello que se puede decir que:

Las identidades implican la interacción constante a partir de diferentes formas de relación, consolidándose en discursos y prácticas procedentes en el transcurrir histórico. Dichas prácticas discursivas se producen en la diferencia, donde se producen negociaciones para la inserción en el ámbito social. (ibíd., p.24)

En este sentido, las construcciones identitarias negras representado en el 11.5% de la población total de los estudiantes, se han desarrollado en escenarios de relacionamiento e interacciones permanentes, en las cuales, las dinámicas educativas a través de pedagogías afincadas a los procesos comunitarios, reivindicativos y de investigación se han establecido tareas que posibilitan crear relaciones humanas en igualdad de condiciones, entendiendo, que cada sujeto es histórico; por tanto, no se puede desconocer la importancia de hacer acompañamiento en estas etapas en la que el estudiante transita.

La construcción identitaria de nuestra población negra está atravesada por un contexto marcado de estereotipos y bases jerárquicas que dominan a esta sociedad como “subalternas, atrasadas e invisibilizadas” (Arango & Sánchez, 2010, p. 47). En esta medida,

las identidades étnicas son un esencialismo étnico, en la cual ven, una matriz cultural-rural anclada en una continuidad inexistente de la herencia africana, considerando que son las políticas neoliberales expresadas en el multiculturalismo y los intereses del Estado, quienes han llevado a

las comunidades afrocolombianas a inscribirse a un modelo étnico esencialista (Cunin, 1999, 2004, p. 3)

La construcción identitaria de la población negra está atravesada por tensiones donde se ve impreso un distanciamiento entre el reconocimiento y las relaciones sociales que se desarrollan en el marco de la diversidad; son claras y presentes el contexto de dominación y subordinación por parte de un poder hegemónico; sin embargo, en este escenario de desigualdades sociales se hace necesario a través de la educación:

romper con los dualismo y restricciones propias de la mirada eurocéntrica, que propone ver al mundo desde la perspectiva dualista y binaria, pasado-presente, culturalista-estructuralista, bueno-malo, viejo-nuevo, alto-bajo, estructura-base social en la producción de conocimiento, y dar paso a elaboraciones teóricas y referentes conceptuales que permitan ubicar la identidad étnica en la continuidad de la historia, dado que como tales, las identidades étnicas tiene una historia, viene de algún lugar, y en ese devenir, se encuentran imbricadas en el juego continuo del poder, la cultura y la resistencia (Hall, 1999 citado Rentería, s.f, p. 4).

Desde una perspectiva emancipada es posible reconstruir escenarios dialógicos, en los cuales sean posibles en principio cuestionar aquellos dualismos relacionados con las marcas racistas que ha dejado las herencias coloniales; además de ello, visualizar desde el campo educativo las legitimidades que se construyen del imaginario otro, donde los sujetos sociales se ideologizan como lo señala Arocha (1986, citado por López & Palacio, 2014)

receptor pasivo (...) a tal grado que se ve inmerso en la contradicción fundamental de que “por un lado los obligan a aceptar su identidad de negros, mientras que por el otro los estimulan a rechazar el ser negros y sus compañeros negros” (p. 89)

Como población negra los procesos identitarios son construidos desde distintos escenarios históricos, lo que permite diferenciarse entre sí. Por tanto, es posible no homogenizar la población negra, ni minimizarlos a la folclorización y cuanto más relacionarlos con el color de

piel. Las concepciones que se crean alrededor de la o las identidades negras trascienden de las marcas racializadas, y son proyectadas a la reconstrucción de proyectos de vida alentados a mejorar las condiciones de vida de manera individualizada y colectiva que reivindique el ser y su hacer en un contexto globalizado.

Estas construcciones identitarias se dan en los procesos de socialización, en los cuales se reconocen las diversas subjetividades, rasgos históricos y asuntos comportacionales comportamentales, que en cierto modo son vitales para generar tejidos comunicativos entre distintos. Hay que mencionar que en estos relacionamientos es importante desdibujar la mirada idealizada y esencializada frente a las comunidades llamadas desde la normativa nacional como étnicas, entendiendo que serían nuevas formas de discriminar positivamente.

En las interacciones siempre se manejan relaciones en un marco de tensiones o de negociaciones; lo importante de todo este escenario son los intercambios que se consolidan de manera particularizada, cuyas dinámicas intersubjetivas permiten establecer figuras identitarias que van transformándose de acuerdo al contexto y situaciones de carácter cultural, político, económico que atraviese cada persona. Desde el marco del contexto indígena con presencia de población negra, los procesos identitarios son más interesantes, en el sentido que cada actor social puede conocer aquellas acciones de ese otro que convive en una buena porción de tiempo, por ejemplo es el caso de los estudiantes de la institución educativa que la población mayoritaria es indígena; sin embargo los y las estudiantes negras son un número significativo para replantear el currículo e incluir nuevas epistemes educativos que conlleve a deslegitimar las visiones de subordinación y racismo que se ha permeado en la vida cotidiana de manera naturalizada.

En este sentido, las relaciones entre estudiantes de distintas culturas étnicas e ideológicas, han permitido en gran manera generar espacios donde es posible el intercambio de experiencias, de

voces, de sensaciones y cosmogonías. Esto es lo que permite que el Proyecto Educativo Propio (PEC) pueda dar cabida a nuevas formas de expresión cultural, tomando como referente las actitudes de resiliencia y reivindicación del ser en una sociedad legitimada colonial. Además, el PEC en su esencia debe ser flexible en cuanto a la trasfiguración de sus narrativas, entendiendo que con la participación de la población afrocolombiana en la educación indígena permite revitalizar las distintas formas de resistencia y coexistencia en condiciones que pueden ser iguales humanamente, dejando al margen las arandelas racializadas que fueron colocadas en la historia de la educación latinoamericana.

## **2.2 La interculturalidad como una apuesta política educativa.**



***Ilustración 10. Salida Pedagógica de Estudiante de la Institución Educativa Cerro Catalina.***

***Fuente: Archivo institucional***

Los procesos migratorios que se han dado históricamente al interior del Departamento del Cauca, han avanzado fuertemente, y han hecho que los territorios se transformen significativamente en los aspectos culturales, sociales, mercado, étnica y políticamente, lo que permite visualizar nuevas formas de sociabilidad entre sujetos en la diversidad en todos los

escenarios de la vida. Por este hecho, la Institución Educativa Cerro Catalina atiende a estudiantes indígenas y negra, significando entonces resignificar los procesos pedagógicos acorde a sus necesidades y perspectivas. De esta manera, se ha constituido un Proyecto Educativo Propio, en el cual, está la tarea de establecer nuevos lineamientos curriculares que atienda a la diversidad y sobre todo las relaciones interculturales que se dan en su interior.

En este sentido, la interculturalidad es fijada como el relacionamiento entre pares en la cual, se establecen parámetros de convivencia donde la base es el respeto y la dignidad humana. De esta forma, la interculturalidad “parte del hecho que las culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea; en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones con otras culturas” (Salvador & García, 2014). Sin embargo, es de anotar que esta noción desde los movimientos de corte étnico la plantean como una apuesta política abordada en cada ámbito de la vida humana, entre ello pretende en principio reconfigurar las dinámicas educativas a fin de “(re)construir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios no como un saber folklórico local, sino como epistemología – sistemas de conocimiento(s)- que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento” (Walsh, 2005)

Lo anterior propone referir que, desde la escuela a través de pedagogías reflexivas, se hace necesario cuestionar frente a la circulación de conocimientos que se dan al interior de la cultura escolar, y reconocer los tipos de representaciones que se configuran sobre el *ser otro distinto*, entender, además, qué tipo de relaciones se están manejando a nivel epistémico entre lo local y lo que comúnmente se denomina universal. De esta manera, comprender si se avanza en la tarea de consolidar espacios interculturales, cuyos fines son la generación de conciencia política frente a



las relaciones humanas que se dan en la sociedad educativa mediante “metodologías descolonizadoras” (ibíd., p. 6)



**Figura 10** Estudiantes negros de la Institución Educativa Cerro Catalina

**Fuente:** Archivo institucional

La existencia de grandes procesos de reivindicación desde las comunidades afrocolombianas, han tenido un buen desarrollo en el marco del proyecto intercultural, entendiendo que el empoderamiento por abordar el reconocimiento como un hecho social y político afincado en cuestionar las relaciones de poder hegemónico han trascendido a “promover una transformación educativa” (Copete, 2016, p. 5) Si bien es cierto, la historia en la que se imprime las desigualdades sociales y raciales ha permitido continuar con las luchas sociales, en las cuales los y las estudiantes son nuevas generaciones que empalman dicho proceso y continúan creando caminos de relacionamientos humanos dignos, sin desconocer que se hacen sobre caminos que han sido consolidados por narrativas y acciones racistas y coloniales. No obstante, se pretende desde la escuela rehacer los tejidos sociales más humanizados, donde prevalezca la

reivindicación del ser negro y sus historias, traspasando ante todo los imaginarios folklóricos que se han sobrepuesto a sus identidades.

El reto para la Institución Educativa Cerro Catalina, se viene ampliando en la medida que los mismos estudiantes afrocolombianos no encuentran un lugar visible dentro del espacio escolarizado. Se demuestra lo anterior debido a una respuesta desarrollada frente a un cuestionamiento realizado a los estudiantes de la institución, en este caso se pregunta “¿se abordan temas de identidad afrocolombiana en el proceso educativo?” una estudiante indígena del grado décimo expresa que “no, pero sería bueno que se tuvieran en cuenta” (Yule, Ximena. Comunicación personal, marzo de 2020) La necesidad de establecer procesos de diálogo de saberes entre estudiantes, docentes y comuneros es visible; en tanto, se reivindique desde la escuela las dinámicas culturales que históricamente fueron vistas banalmente. La retroalimentación cultural, ideológica y social son elementos importantes para la construcción identitaria de cada individuo, esto conlleva a reflexionar que no se puede homogenizar el contexto étnico porque en los relacionamientos sociales se van consolidando nuevas formas de ver y sentir el mundo.



**Figura 11** Acto cultural, estudiantes de la Institución Educativa Cerro Catalina.

*Fuente. Archivo institucional*

La interculturalidad en la educación no puede reducirse a mínimos relacionamientos sociales cuyas representaciones racializadas siguen intactas en la cotidianidad escolar; se hace interesante que esta noción trascienda de ello y permita que la comunidad educativa se proyecte “al desarrollo integral de todas las capacidades y habilidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, pero en el marco de respeto a las características particulares que los definen y que constituyen su identidad” (Granja, 2015, p. 95) De este modo, la interculturalidad propiamente dicha puede definirse como “un puente entre seres diversos que están dispuestos a encontrarse y, en ese encuentro están abiertos a las posibilidades de aprender y enseñar al otro. (ibíd., p 100) Este puente interconectado admite establecer no solo relaciones entre distintos en la base del respeto, sino además el intercambio de riquezas culturales que permiten hilar socialmente conocimientos y saberes que ayudan a resolver problemáticas que van surgiendo en los contextos geográficos donde se cohabita.

Dentro del proceso educativo, se pretende ser coherente con la apuesta política que se hace desde la Educación Propia en los conceptos de reivindicación y fortalecimiento de la biodiversidad, identidad y cultura; de esta manera, la presencia de afrocolombianidad en el sector educativo mayoritariamente indígena se requiere asumir nuevas acciones que direccionen al reconocimiento digno. De esta manera:

No se trata de dominar el uno al otro, se trata de comprenderse y aceptarse de la mejor manera posible, en las diferencias y semejanzas. No se trata de valorar unas expresiones culturales en detrimento de otras, no se trata tampoco de opacar dichas expresiones para que otras brillen. Se trata de un encuentro profundamente humano entre dos mundos que, al mismo tiempo que conservan su identidad, también buscan conectarse el uno con el otro. (Granja, p. 100)

En este sentido:

La educación debe favorecer este encuentro y el aprendizaje de las estrategias relacionales básicas, para que cada persona pueda mantener su identidad y, a la vez, lograr una negociación productiva que enriquezca su ser y el de los otros, con la finalidad de alcanzar un desarrollo personal y social adecuado. (Ibíd.,)

Durante los relacionamientos continuos entre distintos actores étnicos en un mismo espacio geográfico debe hacerse en principios de dignidad como se había expresado anteriormente; además de ello, contribuir a la construcción identitaria a partir de elementos compartidos en los distintos escenarios de socialización. Según la UNESCO (2014, citado por Granja, 2015) la practica pedagógica en el plano de la educación intercultural de acuerdo a unos lineamientos que se señalan así:

- **Principio I:** La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a toda una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

- **Principio II:** La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- **Principio III:** La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Los principios anteriores, son herramientas importantes que los maestros deben considerar en el quehacer pedagógico, en el cual se tenga en cuenta que en la diferencia se pueden crear ambientes de respeto y negociaciones en el marco del relacionamiento permanente, a esto se le suma que cada docente debe prepararse para establecer herramientas que potencien los conocimientos y capacidades cognitivas, sin dejar de lado la formación de sus educandos para que puedan participar en los procesos de intercambio en los aspectos culturales, ideológicos, étnicos y de más aspectos que puedan ser considerados socialmente.

Los distintos espacios de socialización se materializan en distintos campos ya sean físicos o virtuales; estos segundos puntualizados conllevan a repensarse los relacionamientos y reconocimientos más complejos en el campo de la diversidad, cuyas identidades son construidas a partir de nuevos elementos de conciencia, en los cuales las mujeres y hombres que tienen acceso a los medios de comunicación e información procesan, comparten, refutan y cuestionan conocimientos, opiniones, informaciones y representaciones que circulan de forma simultánea.

Los campos interactivos se amplían y permiten acceder a otros contextos superando fronteras geográficas, permitiendo ampliar los espectros comunicacionales.

Las transformaciones sociales se van ajustando a las necesidades, problemáticas y posibilidades y por ello, las nuevas generaciones étnicas atraviesan interesantes procesos de intercambio cultural, idiomático y subjetivo con otros actores sociales. Hoy por hoy no se puede hablar de cultura o interculturalidad a secas; es conveniente referir la interculturalidad dinámica, donde los distintos puntos de vista representan una amplia gama de divergencias de conocimientos, que expresados en un campo abierto son herramientas que permiten romper paradigmas homogeneizadores de la expresión cultural.

El campo escolarizado debe permitir potenciar los relacionamientos en escenarios más flexibles, con la finalidad de retroalimentar la cultura y desdibujar los imaginarios y representaciones racializadas que se crean de la diferencia. Por tanto, referir la interculturalidad como procesos de construcción identitaria, cultural, cosmogónica, política, entre otros elementos conllevaría a replantear los ejercicios pedagógicos ampliando su radio de acción y transformarse de manera que aporte significativamente la construcción identitaria de los y las estudiantes afrocolombianas e indígenas. Es importante mencionar, que aquellos imaginarios racializados empiezan a demarcarse cuando la socialización entre pares y distintos atraviesan nuevos procesos de aprendizaje desde una esfera más amplia, desde las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación.

Se hace necesario reclamar por parte de la comunidad educativa una nueva escuela, proyectada a tejer hilos de conectividad donde se ponga en cuestión las marcas coloniales que se fincaron en el marco escolar; y que aún se continúan legitimando formas de exclusión, racismo y desigualdades étnicas; esto se hace a través de la folclorización de las culturas, mediante eventos

que se realizan extracurricularmente, donde los indígenas y negros reproducen los estereotipos que históricamente han ayudado a delimitar entre el supuesto concepto civilizado de lo incivilizado.

Los medios de comunicación no pueden ser satanizados en cualquier escenario de aprendizaje, puesto que estos se convierten en mediadores, en los cuales son posibles una interconectividad de subjetivaciones. Por ello, es conveniente señalar que:

La mundialización es no sólo un proceso económico y tecnológico. Una mayor interacción entre las personas, la libre circulación de la información y la interdependencia cultural son también consecuencias de nuestro mundo en vías de globalización. Comunicar superando las diferencias culturales es un reto básico del mundo contemporáneo. Así pues, los medios de comunicación tienen un papel de auténtico “mediador” en el fomento de la conciencia mundial. (UNESCO, 2009, p. 1)

Con lo anterior, se puede decir que las informaciones y conocimientos que se reproducen en velocidades que comúnmente no son usuales especialmente dentro de los territorios ruralizados, deben tenerse en cuenta en el escenario escolar, ya que los y las estudiantes necesitan que la escuela se dinamice y no continúe replicando ejercicios que se convierten tardíos para la estimulación de la imaginación, innovación y exploración. Estas dinámicas que se vienen produciendo desde la digitalización y/o virtualidad se vuelven de cierto modo paralelos a las que proyecta la educación escolar, limitando un poco generar transformaciones en los contextos donde cohabitan el mayor tiempo de sus vidas, la escuela. Con esto no se intenta decir que las NTICs son la panacea de la educación, pero si son intermediaciones que alientan a la comunidad educativa a establecer relaciones humanas en condiciones distintas, apuntando a cuestionar en mayor extensión las relaciones hegemónicas que se han establecido en contextos geográficos subordinados.

En este sentido, la educación intercultural como un concepto materializado en los escenarios de diversidad cultural, social y étnica puede estar permeado por perspectivas decoloniales que conlleve a los sujetos sociales a convivir en la base del respeto y reconocimiento digno. De este modo:

Una pedagogía o pedagogías decoloniales implican entonces un escenario emergente que ilumine el camino y proponga otras mediaciones, otras maneras de construir la reflexión educativa dentro y fuera del aula. Una pedagogía que reconozca las inequidades existentes y propicie reflexiones y transformaciones alrededor de ellas y que no considere los espacios educativos como escenarios exclusivamente de transmisión de conocimiento, sino que también y sobre todo son, los espacios de la resistencia dialógica, de las rupturas y las nuevas construcciones. Las pedagogías decoloniales interrogan ante todo el escenario escolar, las construcciones del conocimiento que hemos realizado y nuestra relación con quienes lo han producido, debilitando la visión noreurocéntrica que ha sido exclusivamente validada y reconociendo otros conocimientos y subjetividades, en aras de desarmar las estructuras conceptuales y epistémicas que siguen manteniendo a pueblos enteros oprimidos y subordinados. (Caudo, Erazo, & Ospina, 2016, p. 55)

Desde esta perspectiva la interculturalidad en escenarios escolarizados, la comunidad educativa indígena y afrocolombiana pueden producir desde sus relacionamientos nuevos epistemes que ayuden a reivindicar lo cultural, donde la colectividad pueda ser un elemento que ayude a la construcción de identidades diferentes. Es importante recordar que la Institución Cerro Catalina ha diseñado sus currículos desde enfoques políticos indigenistas, pero ha quedado corta la inclusión de aquellos ideales, pensamientos y necesidades de la comunidad afrocolombiana, aunque ésta parezca minoritaria es significativa para ampliarlos. Se hace necesario, establecer en principio la importancia de replantear las pedagogías en contextos de diversidad cultural; ya que se hace necesario “retomar los elementos de la tradición oral de las comunidades,



interrogándolos también, pero ante todo dándoles un lugar y visibilizando las maneras otras de construir prácticas educativas y generar procesos emancipatorios”. (ibíd., p. 55)

### **2.3. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A): conceptualización y reconocimiento con un visor intercultural en el marco académico de Educación Popular.**



**Figura 12** Encuentro deportivo de estudiantes

**Fuente:** *Archivo institucional*

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A) hace parte de la Etnoeducación, ésta representada como política pública que busca responder a las demandas étnicas en el contexto educativo. La C.E.A “nos invita a transformar esta manera de entender los derechos educativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendiente en tanto grupo étnico” (MEN, 2010, p. 31) De este modo, se extiende para toda la población colombiana, a fin de erradicar las representaciones racializadas que se han dibujado sobre las comunidades negras desde la historia marcada por la colonialidad. Es importante

referir, que las instituciones educativas deberán tener en cuenta que la C.E.A es una herramienta transversal en los procesos curriculares y pedagógicos para lograr transformar este escenario, con ello generar espacios oportunos para el aprendizaje, relacionamiento, reconocimiento y fortalecimiento cultural. De esta manera,

es una forma de enriquecer los procesos de formación de las nuevas generaciones de colombianos, con el propósito de hacer realidad una educación más cercana al espíritu de la constitución en la que sea posible no solo conocer la historia y presencias contemporáneas de los afrodescendientes, sino conocer de manera más integral la historia del país; además de poder apreciar la multiplicidad de aportes de estas poblaciones en los campos de la política, las artes, la economía, la academia y otros aspectos de la vida social. (Rojas, 2008, p. 28)

Desde el marco normativo de la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122 son la base fundamental para reconocer que la C.E.A está diseñada con enfoques interculturales en la base de la dignidad humana, cuyos reconocimientos y respeto a las diversidades étnicas y culturales deben entenderse como parte de la pluriculturalidad de la nación colombiana. Cuando se tiene claridad en este aspecto, fácilmente desde la institucionalidad no se podría reducir en asignatura, en tanto el M.E.N (2001) manifiesta en su punto sexto: “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar” (p.31). Habría que decir que en el caso particular la Institución Cerro Catalina trabaja con P.E.C, el cual es importante articularlo con los lineamientos de la C.E.A, no solo para dar cumplimiento a la normativa, sino para ampliar el espectro curricular políticamente que permita actuar-se y pensar-se reivindicativamente la historia y condiciones actuales de nuestros pueblos negros e indígenas.

En el marco de las orientaciones curriculares en principio es de vital relevancia el requerimiento “de una política curricular intercultural, que asuma los conocimientos que la multiculturalidad ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos del currículo” (Castillo E., 2008), en un contexto que indudablemente resaltan expresiones y representaciones racistas que han convivido de manera naturalizadas en distintos escenarios que hacen parte de la cotidianidad, como por ejemplo la escuela, lugar donde se ha legitimado los discursos cargados de estigmatización, despotismo y colonialidad.

Es fundamental al momento de trabajar la C.E.A conocer las dimensiones que permiten trabajar de manera integral este espacio, entre ellas se consideran:

**Dimensión Político –Social:** Ésta se plantea desde las narrativas reivindicativas que se fundaron desde las movilizaciones sociales del grupo afrocolombiano. Si bien es claro señalar que:

busca superar el desconocimiento del aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, así como la escasa retribución del país a éstos en términos de reconocimiento y valoración como etnia, para así romper con la invisibilidad política, social y económica y el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo. (MEN, 2001)

Esta dimensión puesta en marcha desde el escenario educativo permite que los mismos (as) estudiantes negros (as) se puedan empoderar de sus procesos históricos y políticos, permitiendo en principio autoreconocerse dignamente en un contexto multicultural y pluriétnica; asimismo, la comunidad educativa de corte indígena lograría reconocer no desde imaginarios racializados estigmatizados, sino con enfoques interculturales a la población negra como constructores sociales que cuyos sentidos culturales, idiomáticos, políticos y cosmogónicos son de gran

importancia para la construcción de nuevos tejidos humanos. De esta manera, las retóricas y argumentaciones en este aspecto deben ser transversalizados educativamente y avanzar en la resolución de problemáticas relacionadas con el racismo y discriminación fenotípica y sobre todo la invisibilidad epistémica que existe en el marco curricular, si bien es cierto, Castillo (2008) plantea que:

todo currículo jerarquiza, prioriza y legitima un tipo determinado de conocimientos, y en esa medida, se constituye en un mecanismo de control cultural, a través del cual se institucionaliza una formación centrada en cierto tipo de saberes, prácticas y acontecimientos, u otra. (p. 48)

En tal sentido, se excluyen aquellos conocimientos que hacen parte de la existencia de las comunidades negras, logrando posicionar otros que se distan del fortalecimiento identitario de cada actor social, proceso que está intrínsecamente relacionado “con los procesos formativos, los cuales deben ser adecuados a sus necesidades educativas” (López & Palacio, 2014)

**Dimensión pedagógica:** desde el enfoque etnoeducativo, los procesos pedagógicos deben ser orientados a fortalecer el escenario reivindicativo de nuestras comunidades negras, con la posibilidad de brindar coherencia a las políticas educativas que abordan los discursos de reconocimiento étnico en una nación multicultural y pluriétnica. Es importante en los proyectos educativos abordar la oralidad para recuperar las voces y conocimientos que han estado ocultos en la comunidad del saber, es decir dentro del resguardo o localidad negra. La palabra de nuestros y nuestras mayores cuenta para enriquecer los aprendizajes de las nuevas generaciones, ya que estas son las encargadas de asumir otros retos que conlleven a las transformaciones sociales y de sus condiciones étnicas.

Asimismo, “No podemos olvidar la oficialización del uso de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus respectivos territorios y la obligatoriedad de la enseñanza bilingüe

consagrada en el Artículo 100 de la Constitución Política Nacional” (MEN, 2001). El uso de la lengua (dimensión lingüística) en el escenario escolar es una forma de empoderamiento para quienes se convencen que a partir del lenguaje se consolidan maneras de resistir al exterminio lingüístico en una sociedad castellano hablante mayoritaria.

**La dimensión ambiental**, así como **la cultura** son elementos que se viene trabajando al interior de las comunidades étnicas; en tanto, se han identificado problemáticas en los entornos ecológicos afectándose considerablemente los lugares sagrados que desde la historia han estado vulnerables ante la visión capitalista. Desde este aspecto, es importante trabajar no solo conservación del medio ambiente, sino gerenciar propuestas que conlleven a reivindicar los conocimientos que se enmarcan alrededor de la madre tierra. **La dimensión Geo histórica** es un punto en el que se relaciona toda dinámica cultural con el territorio, este no como simplemente espacio físico, sino un escenario cargado de historias y luchas reivindicativas cuyas memorias se entretrejen con las voces de aquellos personajes que no son visibles reconocidos ni mentados en una historia nacional, pero que son fundamentales para entender el presente de dos comunidades étnicas que conviven en un mismo territorio. Es en el territorio como se construye identidad-es, donde se establecen reglas de coexistencia, se fundan procesos organizativos y se disputan relaciones de poderes que en la medida del tiempo se instituyen modos de concertación para definir entendimientos en el marco del respeto y bienestar.

Por otro lado, **la dimensión espiritual** adscrita en la C.E.A es retomada para trabajarse desde el contexto escolar; en tanto, se pueda reivindicar las cosmogonías, “los mitos, las leyendas, los ritos fúnebres, los códigos morales, la solidaridad comunal y familiar; las manifestaciones religiosas, las artes, la música, la danzas y los juegos” (MEN, 2001). Es importante señalar que la espiritualidad debe incluirse curricularmente, entendiendo que hace parte de la construcción

identitaria étnica; si bien, ésta no puede reducirse a saberes culturales acrónicos, al contrario, deben ser parte de las epistemes de los pueblos originarios de aquellos que han vivido la diáspora en tierras americanas.

Para toda reivindicación cultural se hace necesario contar con la **dimensión investigativa**, en tanto la misma comunidad educativa se empodere en los métodos de indagación sobre aspectos que pueden fortalecer el escenario pedagógico; entre ellos se puede mencionar la medicina tradicional, el parterismo, la lengua materna, los ciclos de la luna, el Sakhelu, entre otros elementos identitarios que se puedan encontrar en el contexto local. En este sentido, cuenta con un grupo interdisciplinar para realizar el paso a paso investigativo en los campos académicos, pedagógicos, culturales y ambientales, es posible establecer puentes de relacionamiento de forma internacional, así como lo estipula la C.E.A; esto permite en principio hacer procesos de reconocimiento sobre contextos sociales que han estado inscritos en una historia subordinada, contada por otros.

Además de ello, acercarse al empoderamiento social donde se fijan conductas de resistencia frente a las formas de discriminación y estigmatización social; de esta forma trascender a otros campos epistemológicos, que quienes escriban nuevas realidades sean nuestros estudiantes negros (as) junto con aquellos compañeros indígenas que abrieron su campo educativo para rediseñar nuevas formas de hacer escuela desde una perspectiva multicultural e intercultural enmarcada sobre plataformas de luchas consistentes que dignifican a partir de resistencias políticas la existencias humana.

La C.E.A abordada desde el campo epistémico de la Educación Popular debe permitir generar transformaciones pedagógicas y sociales, que transversalice e impacte la cotidianeidad de los seres humanos, a través de los discursos contrahegemónicos que ayuden a desvirtuar los

calificativos peyorativos y racistas sobre la diferencia étnica. Las distintas maneras en las que se aborda la C.E.A han arrojado resultados importantes; sin embargo, se requiere que ésta atraviese todo un sistema educativo comunitario, a fin de generar impactos democráticos. De este modo, sería un reto trastocar toda una estructura curricular de forma flexible que invite a interculturalizar otro tipo de epistemes que han quedado relegados dentro de ese sistema educativo que homogeniza el pensamiento y las acciones pedagógicas orientado a erigir un Estado Nación igualitario que no cuestiona las relaciones de poder y las desigualdades existentes a nivel social, político, económico y cultural de la humanidad.

La C.E.A junto con sus lineamientos tipifica “una política curricular para abordar un asunto concreto como es el de la condición multicultural de la sociedad” (Castillo, 2008, p. 48). Sus lineamientos están afincados a transformar todo un escenario escolar que permita en principio abordar la educación como un asunto político, oportunos para erigir espacios reflexivos donde los actores sociales, es decir los y las estudiantes puedan hacer sus aportes y recrear los conocimientos de manera significativa, ajustados a sus contextos, condiciones identitarias y necesidades subjetivas, con ello apuntando a la visibilización epistémica de la cultura negra en un contexto geográfico indígena. Es de resaltar, que la C.E.A esta constituida sobre una historia de luchas y resistencias agenciadas por “militantes, intelectuales, profesionales y líderes negros” (Caicedo, 2018, p. 335) quienes en la década de los 70s apostaron a la afectación de la educación y sobre todo a cuestionar toda forma de discriminación racial haciendo un enfoque al racismo epistémico que invisibiliza la cultura negra y por ende no la reconoce como parte del tejido intelectual en un escenario escolar.

El Congreso de la cultura negra es un antecedente donde se abonaron perspectivas y se dejaron asentadas varias reflexiones acerca de “la invisibilidad y reproducción del racismo en

nuestro país” (ibíd., p. 332) produciendo eco y lograr en principio a la reforma al sistema educativo nacional, brindando alternativa para trastocar el tema curricular, posibilitando desmantelar el racismo que impera en la cotidianidad humana. Tras la instauración del decreto 1122 de 1998 las instituciones educativas a nivel nacional tienen la posibilidad de implementar la C.E.A no como un “añadido de contenidos o temáticas a las redes curriculares ya existentes, más bien se trata de una política cultural que interpela las concepciones y las prácticas desde las cuales se agencia el conocimiento oficial escolar” (Castillo, 2008, p. 50 ). En buena medida esta política demanda varios esfuerzos para interiorizar nuevas concepciones y perspectivas para rehacer escuela, entre tanto se requiere la autoformación de docente en el marco de la revitalización y visibilidad de conocimientos de la cultura negra que han estado al margen de las dinámicas educativas.

En este orden, se requiere de un replanteamiento curricular (ibíd.) que sea pertinente para la autovaloración y autoreconocimiento de la propia existencia humana en un contexto diaspórico afrocolombiano que conlleve a innovar pedagógicamente conocimientos que consideren visibilizar las condiciones históricas en las que se sustenta la diáspora africana, y a partir de ello, reconocer la importancia de rehacer la escuela bajo criterios de formación flexibles y críticos que permitan a la comunidad educativa pensarse la educación escolarizada como un escenario importante para transformar las formas de representación racial equívocas que se sustentan en los discursos históricos, sociales y culturales enmarcados en el currículo.

Para replantear el currículo y pensarse en la internalización de epistemologías *otras* que conlleven como primera instancia la visibilización de la cultura negra, aspecto que es importante en esta discusión y por otro lado, hacer frente al racismo epistémico en la educación, conllevando a su reivindicación en todos los aspectos que atañen su existencia.



Es importante aludir que, desde la Comisión Pedagógica Nacional, ES vital conseguir la afectación de todo el sistema educativo, con ello se estaría subrayando que la C.E.A no es solo asunto y obligación para establecimientos educativos con presencia de población negra, ya que con ello no se estaría haciendo procesos de concienciación frente a las representaciones racistas que se fortalecen en la cotidianidad. La problemática de invisibilización es un producto histórico, donde se ha legitimado mediante la jerarquización, inclusión y exclusión de conocimientos sustentados curricularmente; por tanto, es fundamental trastocarlo para garantizar que nuevos sujetos sociales al culminen sus procesos educativos puedan pensar su o-posición en la estructura social que se enmarcó en raciocinios coloniales y racializados.

La C.E.A según el Ministerio de Educación se fundamenta en:

la reivindicación importante del del movimiento social afrocolombiano, que busca superar el desconocimiento del aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, así como la escasa retribución del país a éstos en términos de reconocimiento y valoración como etnia, para así romper con la invisibilidad política, social y económica y el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo. (MEN, Serie lineamientos curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos, 2001)

Para su desarrollo se formulan propuestas que permiten abrir la posibilidad de transformar el currículo y por tanto la escuela, entre ellas se propone: *la C.E.A como asignatura*, aunque esta propuesta es limitada en tanto si no se cuenta con experticia se desarrollaría de manera aislada de las demás, con ello no estaría llegando al propósito de afectar todo un Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) o el Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C). según la metodología transversal del M.E.N propone que:

se trata en primer lugar de atravesar las distintas áreas del conocimiento de tal manera que las temáticas y problemáticas afrocolombianas no sean sólo capítulos apartes fuera o dentro de los

discursos científicos o disciplinares. Es decir, desde las respectivas competencias disciplinarias con base en los estudios etnoculturales de toda índole existentes, se pueden formular distintos interrogantes para considerar en los núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación. (ibíd., p. 24)

En consecuencia, la C.E.A más que un instrumento es una política que propone críticamente abordar el tema de racismo y abrir nuevos espacios donde el tema de reconocimiento entre distintos étnica y culturalmente se hagan en unas condiciones decoloniales, aunque son muchos los esfuerzos que se hacen al interior de las escuelas e instituciones educativas para lograrlo, faltan estrategias que conlleven no a la creación de fórmulas antirracistas, pero si escenarios dialógicos donde la comunidad educativa junto con padres y madres de familia tengan la oportunidad de trabajar mancomunadamente en el fortalecimiento del tejido humano a través de relacionamientos “sin fronteras donde tenga espacio la diferencia aparente de lo humano y lo fundamental, que nos identifique sea nuestra común humanidad” (ibíd., p. 25). De esta forma, es conveniente dar paso a la construcción de nuevas formas de aprender y sobre qué aprender.

La otra propuesta para abordar la C.E.A se sustenta en el desarrollo de *proyectos trasversales en el área de las ciencias sociales* que según el M.E.N lo establece con obligatoriedad a nivel nacional en los distintos niveles de escolaridad. Entre tanto, se abordaría la historia, geografía, política y la cultura afrocolombiana. Para ello se requiere de la formación de maestros para lograr con pertinencia avanzar en los lineamientos curriculares articulados con los referentes “de la multiculturalidad e interculturalidad” (MEN, 2001, p. 3). Por otra parte, se hace referencia al desarrollo de la C.E.A no solo en el área de ciencias sociales, sino además como un *proyecto transversal en las distintas áreas*, considerándose entonces “una contribución a la innovación educativa, por cuanto su dimensión pedagógica, político-social, lingüística, geohistórica y

espiritual, debe proyectarse desde el propio Proyecto Educativo Institucional y atravesar todas las áreas del conocimiento” (ibíd.).

Del mismo modo, se plantea la Cátedra involucrada en *actividades curriculares* en las cuales se dan a conocer educativamente todo un conjunto de dinámicas culturales de la población negra con pretensiones de visibilidad en eventos programados institucionalmente. En este aspecto, es de cuidado, ya que al no contar con formación docente y procesos de concienciación adelantados frente a los fenómenos racistas en toda la comunidad educativa se caería en el exotismo cultural, donde los bailes o muestras gastronómicas se convierten en un único patrón de reconocimiento étnico, dejando pasar otros aspectos que son prioritarios como lo político, la intelectualidad, la historia, la diáspora africana, entre otros que tienen validez para iniciar con la tarea de desvirtuar imaginarios racializados.

En cada una de estos campos de acción donde es desarrollada la C.E.A indudablemente existe una tensión que empieza a frustrar la labor docente, ésta representada en la negligencia que ha existido para su aplicabilidad obligatoria en todo el Sistema Educativo Nacional, lo que invita a reflexionar que no ha sido prioridad en la iniciación de procesos reivindicativos y de reconocimiento sobre un contexto de igualdad de condiciones humanas. Aun se continúan reproduciendo conocimientos que legitiman la posición jerárquica de las sociedades mediante textos escolares que de manera naturalizada según (Castillo & Caicedo, El racismo en la escuela se llama el lápiz “color piel” Racismo en la escuela s called "skin color", 2015)

prevalece la idea de un "color piel", que corresponde a la tonalidad del rosado, y entonces los niños y las niñas de casi todo el país, aprenden a colorear las siluetas corporales con un lápiz de color rosado, que heredó la sustancialidad cromática de la piel humana. (p. 144)

No obstante, cabe mencionar la existencia de esfuerzos que se hacen al interior de algunas instituciones educativas por intentar hacer procesos etnoeducativos alentados a la coexistencia cultural y étnica, donde la C.E.A es vital para la articulación de conocimientos oficiales con aquellos que han estado excluidos del currículo. Por tanto, hay razones por las cuales la educación en contextos de diversidad étnica debe interiorizar la normativa en la sus se sustenta la C.E.A y con ello conseguir trastocar todo un Proyecto Educativo para el caso en particular Comunitario; de tal manera se establezcan nuevos caminos de relacionamientos sin discriminaciones ni supresiones epistémicas. Dentro de esta normativa existen Artículos y Decretos amparados en la Constitución Política colombiana entre ellos se mencionan:

Tabla 2 Artículos y Decretos que sustenta la C.E.A

<b>Decretos y Artículos</b>	<b>Descripción</b>
<b>Decreto 1122 de 1998</b>	
<b>Art. 7</b>	El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana
<b>Art 39</b>	establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte del área de Sociales,
<b>Art. 14 de la ley 115 de 1994</b>	Establece como obligatorio en los niveles de educación preescolar, básica y media, el fomento de las diversas culturas, lo cual hace necesario que se adopten medidas tendientes a su articulación con lo dispuesto en la Ley 70 de 1993.
<b>Artículo 70 de 1993</b>	El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de

	<p>creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.</p>
<b>Artículo 1°</b>	<p>Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.</p>
<b>Artículo 2°</b>	<p>La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.</p> <p>También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo</p>
<b>Artículo 3°</b>	<p>Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos:</p> <p>(a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y</p>

	<p>leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país.</p> <p>(b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras</p> <p>(c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico.</p>
<b>Artículo 4°</b>	<p>Los establecimientos educativos estatales y privados incorporarán en sus respectivos proyectos educativos institucionales, los lineamientos curriculares que establezca el Ministerio de Educación nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades negras, en relación con el desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos vinculados con los estudios afrocolombianos.</p>
<b>Artículos 5°</b>	<p>Son relacionados con la capacitación docente coordinados con las comisiones pedagógicas departamentales, distritales y regionales de comunidades negras como una vía para hacer aportes educativos relacionados con estudios afrocolombianos.</p>
<b>Artículo 6°</b>	<p>Diseño de procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios investigaciones y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras como soporte del servicio público educativo.<sup>1</sup></p>
<b>Artículo 7°</b>	<p>Las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales presentaran asesoría pedagógica y apoyo a los establecimientos educativos. Se recopilaran las experiencias e investigaciones en el marco de los estudios afrocolombianos.</p>

<b>Artículo 8°</b>	El Ministerio de Educación Nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, promoverá anualmente un foro de carácter nacional, con el fin de obtener un inventario de iniciativas y de dar a conocer las distintas experiencias relacionadas con el desarrollo de los estudios afrocolombianos.
<b>Decreto 804 de 1995</b>	
<b>Artículo 1°</b>	La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.
<b>Artículo 2°</b>	En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 60 de 1993.
<b>Ley 30 de 1992</b>	
<b>Artículo 4°</b>	La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

La anterior normativa permite establecer espacios donde la comunidad educativa pueda pensar que la transformación del currículo escolar genera nuevos caminos pedagógicos orientados

a minimizar las brechas de desigualdad e invisibilidad epistémica afrocolombiana que existe en la Nación y poder trabajar la historia, cultura, cosmogonía y conocimientos de la población negra dentro de un contexto educativo en el cual se desarrolla el P.E.C desde una perspectiva indígena. Los aportes que pueden producirse al interior de las áreas de conocimiento en el marco de la C.E.A son evidentes en tanto, se contribuya a trastocar los lenguajes y las miradas racistas que se han originado en la historia colonial, colocando en dialogo epistémico entre comunidades étnicas a fin de formularse retos que logran decolonizar toda una cotidianidad y subjetividad de los actores sociales subordinados por ideologías de exclusión racializadas.

#### **2.4 La Dimensión intercultural de la C.E.A**



*Figura 13 Taller Pedagógico con estudiantes de bachillerato*

**Fuente: Archivo personal**

Las comunidades étnicas en Colombia han representado lucha y resistencia en medio de un contexto de tensiones y contradicciones en el que ha imperado las relaciones de poder consignando desigualdades y la deshumanización en las mismas. Por ello, sus movilizaciones han estado cargadas de propuestas que invitan a transformar sus realidades entre tanto, el surgimiento de la etnoeducación como política educativa es uno de los avances obtenidos, la cual hace parte de una reinterpretación del concepto de etnodesarrollo de Bonfil Batalla (Cabezas &



Rivilla, 2013, p. 8) cuyo enfoque es social dando cabida a formas de movilización, reivindicación y visibilidad en los campos de sociabilidad, permitiendo que los pueblos indígenas demandaran “apoyo para salir de la pobreza y para tener acceso al conocimiento, pero no a costa de la destrucción de sus culturas y de su propia identidad” (CEPAL, 1995).

En este sentido, la etnoeducación es definida según la Resolución 3454 de 1984 por el M.EN “como un proceso social permanente, inmerso en la propia cultura, el mismo que requiere la adquisición del conocimiento, valores y habilidades para el desarrollo y capacitación plena sobre control social de la comunidad” (MEN, 2010, p. 4). De este modo, esta política pública amplía los caminos para producir cambios importantes en los distintos campos de la educación; entre tanto, se insertan mecanismos que ayudan a identificar las necesidades, aspiraciones y expectativas de las comunidades étnicas para intervenir en ellas y alcanzar condiciones distintas alentadas a reivindicar las identidades, procesos lingüísticos, organizativos, políticos y comunitarios.

En tal sentido, dentro de este contexto de movilización social las comunidades negras tuvieron un papel fundamental para afectar el escenario constitucional dando origen al Artículo transitorio 55 en el cual se reconoce “el derecho a la propiedad colectiva y los mecanismos para la protección de la identidad cultural” (Cabezas & Rivilla, 2013). Con ello se promulgó la Ley 70 de 1993 dicho con antelación, esta Ley tuvo gran significancia en la apertura de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, quien brindaría asesoría al M.E.N en aspectos relacionados con la etnoeducación afrocolombiana. Con esta Comisión fue preciso la publicación de los Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A), tema que se ha venido tratando puntualmente.

Por consiguiente, la C.E.A facilita abordar el tema de la diversidad multicultural, lo cual debe trabajarse curricularmente con un alto grado reflexivo y crítico mancomunadamente con la etnoeducación siendo ésta un eje cohesionador en el tema del reconocimiento y valoración de esta diversidad, permitiendo en gran sentido democratizar la educación para afianzar caminos dialógicos sustentados en la retroalimentación en los aspectos culturales y epistémicos; por tanto, se requiere interponer la educación intercultural con un sentido más crítico y de cuestionamientos frente a los marcados paradigmas de discriminación racial, lo cual ayuda a superar la inequidad social, proyectando una educación hacia la inclusión y pertinencia para la formación de actores sociales con la capacidad de hacer aportes importantes para trastocar las condiciones de las comunidades negras en los distintos contextos geográficos donde se movilicen.

De esta manera, es posible transfigurar la cultura escolar y por ende su contexto curricular en el que no solo se incluyan contenidos que algunas veces son descontextualizados y no cumplen con un objetivo dinamizador en el tema reivindicativo y político de la etnoeducación, sino que se logre posicionar aquellos epistemes concebidos por las comunidades negras, que si bien es cierto, son quienes han logrado posicionarse en la mesa de negociaciones y decisiones con el Estado nacional reclamando una educación distinta, en la que permita romper esquemas e imaginarios del ser negro o negra en nuestra sociedad multicultural. De esta forma, se hace interesante adentrarse a una perspectiva intercultural donde la C.E.A es vista en principio como un constructor de tensiones, porque representa un reto en el que la institucionalidad educativa no solo de sectores con presencia de comunidades negras, sino en todo el territorio colombiano debe hacer cambios en sus currículos para articularlos con todo aquello que corresponde a la cultura negra, esta no abordada con esencialismos o para legitimar estereotipos racistas, al contrario con

conocimientos a nivel histórico, cultural, cosmogónico, social, entre otros aspectos que hacen parte de su existencia a fin de entretejer escenarios interculturales donde todos y todas tengan la posibilidad de reconocerse en el principio de “la igualdad jurídica e institucional de la identidad y la vida política del Estado” (González, Bonilla, Tapia, & Riascos, 2014).

Abordar la C.E.A desde la interculturalidad implica reconocer que la escuela está fundada sobre criterios eurocentrados, en los cuales impera la colonialidad del saber descrito por Mignolo, (2000) donde la amputación de conocimientos e imposición de otros fueron marcados para defender y afianzar retóricas civilizatorias, subrayando las relaciones de poder y la estructura piramidal donde sería colocada la humanidad bajo conceptos raciales que permitirían determinar sus roles en el marco del capitalismo.

Cuando se identifica un contexto con determinismos racistas se empieza a entender la responsabilidad para abordar la interculturalidad no con un tinte apaciguado o de simples relacionamientos humanos, sino que implica romper ante todo colonialismos epistémicos que desvirtúan y clasifican los conocimientos, entre ellos producidos por las comunidades negras catalogados como saberes místicos, los cuales no son tenidos en cuenta con claridad y respeto dentro de una composición curricular en la educación nacional, por ello aún se continúan reproduciendo esquemas de dominación del pensamiento mediante currículos que enquistán conocimientos formulados para establecer un integracionismo apostando a erigir una sola identidad nacional legítima favoreciendo el modelo civilizatorio y progresista. Por tanto, hablar de la C.E.A con un visor intercultural significa trabajar sobre caminos de tensiones, lo que significa hacer la revisión teórica relacionada con la diáspora y de esta manera ampliar su espectro y radio de acción en el Proyecto Educativo Comunitario garantizando un comienzo para el replanteamiento curricular desde una apuesta política, cuya pretensión es analizar las

problemáticas que se tejen alrededor de la escuela relacionadas con la exclusión y racismo, fenómenos que se fortalecen en la cotidianidad a partir de aparatos ideológicos mediados por lenguajes que se desarrollan en los distintos campos de socialización. Si bien, los imaginarios sociales que se constituyen de la diversidad cultural y étnica son fijados por narrativas que se despliegan en los contenidos curriculares y son legítimos en la medida que no se hace nada por cuestionarlos o al menos ponerlos en un punto de discusión durante las jornadas escolares, basta con revisar las temáticas educativas particularmente en las áreas de ciencias sociales e historia para identificar el matiz racializado que se reproduce de manera natural.

La interculturalidad propiamente trabajada desde la C.E.A y abordada sin duda desde la etnoeducación propone que los “ciudadanos recreemos los valores democráticos no por abstracción sino por mediación del reconocimiento de nuestras diferencias” (González L. T., 2002, p. 47) y repensar las políticas multiculturalista que se encapsulan en los discursos neoliberales quedando la diversidad expuesta a los intereses hegemónicos en un contexto de globalización. Son los esfuerzos que la institucionalidad escolar debe asumir frente a su abordaje, en tanto se necesita trabajar pedagógicamente estrategias que permitan la visibilidad epistémica de las comunidades negras, puesto que sus aportes intelectuales, científicos, culturales y de más esferas son importantes para rehacer sociedad y combatir las fronteras simbólicas que existen en la humanidad de diversidad sociocultural y étnica.

Hoy por hoy se requieren de estrategias que protagonicen el inicio intercultural en la educación ésta noción, aunque vista utópicamente es una propuesta política que humaniza y sensibiliza tanto a las sociedades que fueron sometidas a la esclavitud y sumisión como aquellas que se fundaron sobre ideologías xenofóbicas. Por ello, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde la perspectiva intercultural expone retos en los que se propone superar una interpretación

asimilacionista carente de reflexiones concebida en el proyecto moderno y lograr un escenario más amplio que considere el diálogo intercultural “abierto con las diferentes raíces históricas que nutren nuestra plural identidad humana y colombiana” (ibíd.).

Visto de esta manera, el currículo es el punto de partida para replantear las dinámicas escolares logrando transformar la escuela siendo ésta un epicentro de los procesos civilizatorios e “integracionismo” (ibíd., p. 57); por tanto, la C.E.A debe procurar erigir procesos de concienciación de docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad frente a distintos aspectos relacionados con los tipos de lenguajes utilizados en el escenario comunicativo, la mirada que se tiene de las personas que rodean el medio contextual y escolar, las relaciones intersubjetivas que se dan en la cotidianidad e identificar aquellas tensiones que se presentan durante los contactos dados en distintos espacios de sociabilidad. Estos puntos como otros de igual importancia se demandan abordar en el campo educativo, entendiendo que para hacerlo se requiere conocer a fondo las problemáticas de racismo e invisibilidad identificando sus raíces y los métodos como éstas se fortalecen y se reproducen como una patología ideológica.

Se reconoce una emergencia por penetrar los muros de la invisibilidad epistémica que se ha formado ante las comunidades negras y en general étnicas para consolidar esfuerzos que alcancen para revertir la mirada logrando autoreconocerse como sujetos de derechos lo que permitiría una autoafirmación de sus raíces identitarias, lo que conlleva a un desarrollo humano más integral y digno, en el cual los conocimientos y experiencias sean reivindicados y considerados igual de importantes como aquellos denominados oficiales; con esta afirmación se estaría avanzando hacia la afectación de “la sociedad nacional en el campo cultural y epistémico” (Castillo, 2008, p. 60). En consecuencia, se estaría redimensionando la escuela como lugar fundante de ideologías, conductas y legitimación de conocimientos consiguiendo poner en

discusión aquellas temáticas causantes de una histórica desigualdad basado en criterios fenotípicos oportunos para inventar roles que servirían para posicionar la humanidad en una estructura social.

Si bien, el racismo, la invisibilidad, la exclusión social son realidades fundamentales para generar procesos de reflexión política dando paso a la formulación de proyectos pedagógicos que transversalice toda una cultura escolar, encausándolos a asumir la interculturalidad desde una perspectiva crítica, con ello “no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (Walsh, 2009, p. 4). De esta manera, se necesita trabajar sobre bases de concienciación, donde se aborde “los conocimientos, las historias, memorias y actualidades de la Colombia de descendencia africana” (ibíd., p. 10) generando una articulación entre la C.E.A y el P.E.C cuyos objetivos van encaminados a la re-existencia y resistencia política por la pervivencia de cada pueblo. Más allá de concebir temáticas que ayuden a visibilizar epistemes de la cultura negra, se apunta a abrir las posibilidades de hacer una escuela con la capacidad de atender la diversidad étnica, cuyas necesidades son complejas y sus aspiraciones medidas en grandes dimensiones. Por tanto, desde el marco normativo y desde las demandas políticas en la educación se requiere en principio la autoafirmación de nuestras comunidades siendo estas distintas y heterogéneas, seguido a esto el compromiso por fortalecer todo aquello que hace parte del tejido humano.

De esta manera se puntualiza revitalizar las voces, conocimientos, memorias históricas, experiencias y perspectivas que ayuden a tejer un currículo más inclusivo, donde la saturación temática no sea la prioridad, sino que se necesita planteamientos u opiniones que giren alrededor de la transformación de la educación nacional. Es de entender que la C.E.A no se constituye solamente para comunidades educativas con presencia de poblaciones negras, al contrario debe

impartirse nacionalmente, ya que de esta manera se reconocerían y se abordarían las problemáticas como racismo, xenofobia, desigualdad social, discriminación tanto racial como epistémica las cuales son causantes de las fronteras simbólicas existentes en la humanidad, las mismas que provocan la consolidación de estructuras societales con relaciones asimétricas.

En el marco de la interculturalidad los procesos curriculares deben pretender a visibilizar la subordinación que la educación fundada en criterios coloniales ha hecho en torno a los pensamientos y conocimientos de las etnicidades, entre tanto, el requerimiento parte de intervenir curricularmente visibilizando y posicionando otras formas de aprender, de pensar, de vivir, de hacer ciencia, de inventar e interactuar permitiendo extender un camino de relacionamientos recíprocos que ayudan a la retroalimentación epistémica y de experiencias en torno a los procesos de aprendizajes. Por tanto, la interculturalidad se interpretaría y se trabajaría como una política pedagógica que forjaría nuevas orientaciones curriculares expuestas en el escenario escolarizado con ejercicios decoloniales, invitando a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre los procesos en los que se han desarrollado los procesos de aprendizaje, y a partir de ello identificar la necesidad de re-hacer otros enfocando sus sentidos a la reivindicación no solo cultural o social, sino política y epistémica.

## 2.5 La Educación Popular en los desarrollos interculturales de la Cátedra de Estudios Interculturales.



**Figura 14** Encuentro educativo con Cabildo Indígena

**Fuente:** Archivo institucional

Las movilizaciones sociales de la década de los setentas posibilitaron abrir nuevos caminos para replantear la educación y las dinámicas de la escuela, ésta como aparato ideológico y de civilización de la humanidad. Sus bases fueron las que redimieron el papel del docente, de las comunidades étnicas, de aquellas poblaciones que han estado al margen del desarrollo social y económico del sistema capitalista y de globalización. La Educación Popular es una línea epistémica que busca el empoderamiento humano logrando abrir campos de reflexión en el ambiente pedagógico y cuestionar aquellas estructuras coloniales que consiguen segregar los sectores sociales mencionados. Los procesos pedagógicos que se promueven desde esta línea académica están enfocados a cuestionar y problematizar la escuela, con ello erigir transformaciones en la misma y fundarla sobre bases pedagógicas más críticas y reflexivas, es decir coherentes con los cambios que vive la humanidad, en la que se visibilice los aportes epistémicos de la diversidad cultural y étnica.



La Educación Popular contiene en su sentido político- pedagógico unas acciones que pueden ser materializadas al interior de la educación escolarizada, mediante proyectos claves que rompan la invisibilidad y racismo racial / epistémico de la cultura negra que existe en su interior. De tal modo, se busca desde una perspectiva de Paulo Freire “una mayor justicia social en una perspectiva liberadora” (Mejía, 2014, p. 39) que posibilite ocupar un lugar digno socialmente, reivindicando sus identidades, rompiendo los esquemas de desigualdad combinadas con las representaciones racializadas que se tejen en el contexto multicultural del Estado Nación, el mismo donde son perpetuadas las relaciones interculturales condicionadas a los acercamientos e intercambios humanos que en la cotidianidad son condiciones naturales propios de la coexistencia, pero que no están mediadas por la reflexión crítica que permita ver más allá de la folclorización cultural, la subordinación, exclusión, racismo y estigmatización, aspectos que hacen parte de la retórica colonial.

En este sentido, los constructos de la Educación Popular están encaminados en principio a trastocar las realidades educativas, afectando las prácticas pedagógicas y curriculares a partir de los procesos de concienciación que puedan desarrollarse en torno a la visibilidad de aquellos conocimientos que han quedado al margen de la formación educativa nacional; pretensión que busca la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación Afrocolombiana en sus principios reivindicativos y políticos.

Si bien, no se busca adicionar temáticas de la cultura negra en el currículo de la Institución Educativa Cerro Catalina como una forma de dar simple cumplimiento a la normativa constitucional sin un visor reflexivo e intercultural, sino que se busca reconocer-nos en la historia de la diáspora africana en Colombia y las condiciones de marginalidad por las que ha atravesado la población negra en las distintas esferas de sociabilidad, política, cultural y su

tratamiento dentro del mismo marco de reconocimiento jurídico. A partir de ello, identificar aquellos conocimientos, voces, memorias y experiencias que circulan en la cotidianidad, donde los mayores, mayoras, líderes comunitarios, padres de familia, docentes y estudiantes sean los protagonistas de sus producciones y reproducciones en el campo curricular con niveles de conciencia críticos, a fin de no caer en la folclorización o discriminación positiva en el momento de reconocer-nos.

En este orden de ideas, es necesario que el autoreconocimiento y afianzamiento étnico/cultural se haga políticamente, a fin de hacer procesos reivindicativos epistémicos logrando trastocar la pedagogía y la escuela en su conjunto. De esta forma la C.E.A no sea vista o tratada como un constructo aislado de las dinámicas escolares, sociales y comunitarias, al contrario, como una política curricular que irrumpe los esquemas coloniales inscritos en la cultura escolar. Con ello se estaría logrando una transformación en las relaciones humanas que se dan en su interior, priorizando que el sujeto étnico pueda liberarse de aquellos esquemas de dominación y logre consolidar su participación en los espacios de aprendizaje, los cuales están dotados de múltiples pensamientos, acciones, propuestas, necesidades y expectativas.

### **3- Capítulo III**

#### **El Proyecto Educativo Propio: ¿con una mirada intercultural?**



**Figura 15** Estudiantes indígenas y negros en procesos interactivos culturales.

*Fuente: Archivo institucional*

### **3.1. Identificación del P.E.C y sus avances en los procesos reivindicativos culturales.**

El P.E.C es la base reivindicativa de los pueblos indígenas, es un proyecto sustentado en el marco constitucional, bajo la ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, en el cual se propone “una formulación de planes de desarrollo educativos” con condiciones distintas, donde se reconozca y se respete “las diferencias culturales, educativas, de salud, idiomáticas, territoriales y políticas que tienen los Pueblos Indígenas, (PEC, 2018, p. 15). Asimismo, la construcción de procesos pedagógicos orientados a establecer la articulación de saberes y conocimientos propios de la cultura local con aquellos denominados universal. Dentro de este marco, se trabaja el plan de vida de la comunidad, con el propósito de recuperar y mejorar el territorio, según lo mencionado en el P.E.C (2018) se refiere:

Recuperar la justicia propia en las comunidades; mejorar la calidad de vida que significa mejorar la relación con el territorio en producción, variedad, no usar tóxicos agroindustriales, recuperar las semillas, recuperar las formas ancestrales de producción y relación con la tierra; recuperar los alimentos tradicionales de la cultura; recuperar los tules como despensas de alimentación; recuperar las prácticas de cuidado cultural siguiendo la aplicación del ciclo de vida que representa

el conocimiento cultural; recuperar el idioma Nasa Yuwe, en el doble sentido de hablarlo y de lo que significa que es una forma particular de consejos y pasos a seguir para tener un buen vivir; mejorar las prácticas familiares; recuperar la presencia de los mayores sabedores, médicos, Thê'jwalas. (p. 9)

En este sentido, las comunidades indígenas, a través de procesos educativos y desde sistemas pertinentes, son posibles las reivindicaciones de su existencia y resistir a aquellas políticas asimilacionistas que intentan borrar toda diferencia cultural y social en el marco del proyecto Nación. De esta manera, la educación indígena propone desde el PEC, la reivindicación y fortalecimiento cultural, trasfigurar la escuela y sus procesos pedagógicos, la recuperación tradicional en los temas de salud, educación primaria, lingüísticos, relación entre el ser humano y la madre naturaleza, entre otros conceptos importantes cultural y socialmente.

A lo largo de las luchas sociales por parte de las comunidades indígenas, donde se viene reclamando un espacio digno en la sociedad colombiana, se consigue la instauración de un modelo educativo con perspectiva intercultural y bilingüe, que hasta nuestros días no se ha materializado a plenitud, pero con propuestas retroalimentadas se continúan protagonizando movilizaciones por trasfigurar el sector educativo acorde a sus necesidades, respondiendo a los cambios que se dan en la sociedad contemporánea.

En este sentido, la Institución Educativa Cerro Catalina, ubicada en Buenos Aires, Cauca, tiene un cuerpo docente importante quienes fortalecen y aportan a la construcción de un proyecto educativo en el cual, las necesidades por reivindicar la existencia indígena y de la comunidad negra, se hace más tangible durante los procesos pedagógicos. De esta manera, desde el accionar curricular, se trazan propuestas alentadas hacer un ejercicio decolonial, permitiendo la recuperación de la cultura tradicional, de la lengua materna, dinámicas enfocadas a preservar el

equilibrio entre el ser humano y la madre naturaleza y el fortalecimiento de las estructuras organizativas que se desarrollan al interior del territorio. Todo este tipo de elementos son los que hoy por hoy el cuerpo docente afianza sus conocimientos y aprenden otros para consolidar procesos efectivos en el tema pedagógico, y empoderar a los estudiantes en este tipo de ejercicios políticos.

De esta manera, se plantea una visión muy clara orientada al fortalecimiento de la lengua materna como un acto político dentro de la sociedad multicultural y pluriétnica, una educación intercultural, la cual requiere de la pericia por reconocer e incluir otro tipo de sujetos sociales que se encuentren en su territorio, además de esto, se proyecta a constituir propuestas alternativas de formación integral pertinente” (PEC, 2018, p. 35) potenciando las habilidades para fortalecer y reivindicar los epistemes, conocimientos y saberes tradicionales, lo que permitiría preparar sujetos críticos capaces de “defender su territorio desde cada uno de sus aspectos: político, pedagógico, administrativo, local, zonal, regional, de las transnacionales”. (ibíd.). El P.E.C de la Institución Educativa expresa unos fundamentos, principios y fines en los que se desarrolla el plan curricular mediante el que hacer pedagógico; de esta manera, es importante mencionarlos:

Por ello, es válido referir, que La Institución Educativa Cerro de Catalina, trabaja fuertemente en el desarrollo del P.E.C, desde la pertinencia y coherencia, donde la interculturalidad a la que hace referencia este documento trascienda de un simple relacionamiento entre diversos para generar espacios dialógicos, donde las voces y los pensamientos distintos tengan un lugar digno en ese relacionamiento; asimismo, se cuestione las representaciones estereotipadas y estigmatizadas que se han construido del otro como un legado histórico establecido desde la colonia. Pues bien, la apuesta política y educativa de los y las docentes junto con sus estudiantes, es precisamente reconfigurar los espacios de sociabilidad, en el que sea posible hablar en

igualdad de condiciones teniendo en cuenta las diferencias idiomáticas, cosmogónicas y culturales.

La institución educativa cuenta con 96 estudiantes entre los cuales 85 son indígenas representando el 88.5% y 11 son afrocolombianos es decir el 11.5 % de la población total, con estos datos se evidencia que los y las estudiantes negros representan un número minoritario con respecto al total de los estudiantes; sin embargo, esto no significa que deban someterse a un único sistema educativo; por tanto, sus aportes son fundamentales para continuar construyendo el P.E.C, desde una perspectiva intercultural, incluyendo nuevas perspectivas de mundo y donde se vea impreso las diversas participaciones estudiantiles en este proceso.

Según el P.E.C (2008) plantea una interculturalidad referida a la “creación de un proyecto educativo consensuado, que represente los intereses de las dos comunidades étnicas del territorio” (p. 55) es por ello, que el plan curricular y todo lo que compete al sistema educativo se va materializando en el marco normativo, sustentado con los decretos 1142 de 1978, que reconoce el derecho de elaborar y desarrollar propuestas curriculares propias; asimismo, el decreto 2230 de 1986 que valida el Comité Nacional de Lingüística; Artículos 7,10, 68, 70 de 1991, reconoce la diversidad étnica y cultural, el cual este reconocimiento se traduce en varios aspectos: autodeterminación de los pueblos; el derecho a la protección de las culturas el uso y oficialidad de las lenguas; el fortalecimiento identitario y por último, el acceso en igualdad de oportunidades a la investigación, la ciencia y la cultura. La ley 115 de 1994, que regula el servicio público de la educación para el país y en su título III las modalidades de atención educativa a poblaciones, define que la educación para grupos étnicos como la que se ofrece a comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Este derecho constitucional se establece en el marco de la

lucha por la reivindicación cultural, cosmogónico y social; por tanto, no es un ofrecimiento gratuito del Estado colombiano, ya que el reconocimiento parte en principio de las ganancias dejadas en las distintas movilizaciones sociales agenciadas por las comunidades indígenas y posterior las afrocolombianas.

Con lo anterior, es de referir que el deber del Sistema Educativo es fortalecer los grupos poblacionales étnicos y materializar la normativa que es la que permite sustentar las acciones pedagógicas, donde el cuerpo docente tenga la competencia para instituir procesos participativos, en los cuales los mismos estudiantes cuenten con las condiciones y las posibilidades de rehacer una escuela que contengan espacios de interculturalidad, superando los vacíos existentes en su interior y puedan recrearla a partir de las reflexiones y acciones políticas alentadas a defender sus identidades reivindicando a su vez sus legados históricos.

Si bien es cierto, la escuela fue una Institución importante para aculturar a aquellos que estaban al margen de una cultura hegemónica mediante la evangelización; sin embargo, a partir de las nuevas luchas sociales de corte étnico, se lograron trasfigurar escenarios sociales, políticos y educativos. En este último aspecto, se hace fundamental continuar con esas movilizaciones sociales, en las cuales se persista fortaleciendo sus identidades, para nuestro caso específico de las comunidades tanto indígena como negra; de tal modo, se pueda hablar de una educación intercultural, que propicie el diálogo crítico interétnico y cuestione aquellos paradigmas coloniales que aún se perciben en los discursos sociales y educativos.

### **3.2. Desarrollo del Plan de Estudios en la Institución Educativa Cerro Catalina, en el Municipio de Buenos Aires, Cauca.**



Es clave mencionar que el desarrollo del plan de estudios de la Institución Educativa Cerro Catalina está diseñado con pertinencia y coherencia frente a las necesidades del pueblo Nasa, en el que está relacionado directamente con el plan de vida de las comunidades “que están íntimamente ligados con situaciones reales que se necesita resolver o mejorar” (PEC, 2018, P. 65). En este sentido, el plan de estudio está orientado a fortalecer las tradiciones culturales de las comunidades que participan del proceso educativo; asimismo, el idioma, Nasa Yuwe, los procesos de socialización familiar, recuperación de alimentos tradicionales, entre otros aspectos que hace parte del tejido social de este pueblo étnico. De esta manera se propone el plan de estudios desde una perspectiva intercultural, en el cual “responda a los intereses comunitarios, organizativos y de formación de la familia Nasa” (ibíd., p. 78) con ello, se reivindica:

Las tradiciones del sistema cultural Nasa y los requerimientos del plan de vida de la comunidad, donde los aspectos que se toman de la educación convencional dependen de los criterios de selección, crítica e intereses formativos de los territorios y las comunidades. (ibíd.)



El plan de estudios está conformado por “las tres grandes piedras o tulpas (I’px Weht) que conforman el Fogón (Ipx Ka’t) que es reconocido como el centro de conocimiento, transmisión de saberes y comunicación de las familias Nasa”. De este modo, las tres tulpas hacen énfasis a tres elementos importantes: “El Territorio, *EL Nasa Yuwe; Las Prácticas Culturales Nasa*, son formas concretas de conectar La Institución Educativa con las tradiciones, historias y formas de vida del Pueblo Nasa” (p. 79). La siguiente tabla muestra los tres elementos mencionados con antelación, estos articulados con las diferentes áreas del saber en los diferentes niveles educativos.

Tabla 3 El fogón y las tres tulpas.

PREESCOLAR PRIMARIA	SECUNDARIA		
	6 – 8	9	10-11
<b>I’PX WEHT: TERRITORIO (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Agroambientales)</b>	Ciencias Sociales, Biología, Geometría y Agropecuaria	Ciencias Sociales, Biología y Agropecuaria	Contabilidad, Economía, Química y Agropecuaria
<b>I’PX WEHT: NASAYUWE (Nasa Yuwe, Castellano, Inglés y Tecnologías)</b>	Nasa Yuwe, Lenguaje, Inglés y Sistemas	Nasa Yuwe, Lenguaje, Inglés y Sistemas	Nasa Yuwe, Lenguaje, <u>Inglés</u> y Sistemas
<b>I’PX WEHT: PRÁCTICAS CULTURALES-CICLO DE VIDA NASA. (Matemáticas, Artística, Ética y Valores y Educación Física)</b>	Ética-Valores- Religión, Matemática, Artística, Educación Física	Ética-Valores- Religión, Álgebra, Artística y Educación Física	Filosofía, Cálculo, Trigonometría, Física, Artística y Educación Física

Fuente: información suministrada en el PEC de la Institución Educativa Cerro Catalina.

El territorio se constituye principalmente como la madre tierra, en el cual desde el escenario escolarizado se fortalece el respeto y la relación armónica con ella. Pues bien, este proceso se

adelanta desde las áreas de saber cómo: “Las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y Agroambientales, éstas abordadas en el Preescolar y Básica primaria, en la secundaria se articula con las áreas de Biología, Geometría, Ciencias Sociales y Agropecuarias”. (PEC, 2018, p. 84), cada una de estas áreas de conocimiento se desarrollan de manera significativa, cuyas temáticas se relaciona con una realidad concreta de los (as) mismos (as) estudiantes y de la comunidad, permitiendo la internalización de prácticas, experiencias y conceptos particulares.

En este sentido, *el Territorio I'px Weht*, como un aspecto que posibilita su investigación, se tocan temas concernientes a:

con la naturaleza, con los usos espaciales y las prácticas de cuidado y conocimiento del medio, de las plantas, las semillas, las formas productivas, los tul, el auto sostenimiento alimenticio de las familias, las formas de sembrar, cuidar y mejorar la tierra, el conocimiento del calendario Nasa, de las épocas de siembra y cosecha, de las fechas para sembrar productos, de los rituales, del conocimiento de las plantas y su utilización para la medicina, para el mejoramiento de la vida en la familia, para los cuidados propios de la cultura.

Se añade:

También trata sobre la historia que se ha tenido en el territorio, el origen desde los KSXA'W, las ubicaciones, los contextos, las formas de relacionarnos, los procesos de intercambios, las mingas, los trueques, los conocimientos y formas de estar y hacer territorial, que vienen de la historia de los antiguos, el papel que juega el Nasa de hoy con respecto al país nacional, las luchas y movimientos sociales, las formas históricas de dominio y opresión desde lo más antiguo de la humanidad hasta el día de hoy. (p.84)

Es importante mencionar que, a través de los abordajes temáticos que desprende del Territorio, se realizan reflexiones críticas entre estudiantes y docentes, entre los cuales se mencionan: “aspectos geográficos, geométricos y químicos de la diversidad, climas, plantas, suelos, formas espaciales y ambientales, que definen las condiciones de vida de los Pueblos en diferentes épocas y sus posibilidades en la contemporaneidad”. (p. 85). La educación desde la

perspectiva Nasa enfatiza los procesos de aprendizaje en la relación que existe entre las realidades concretas con aquellas teorías que circulan en las áreas de conocimiento que comprende Territorio. De esta manera, los y las estudiantes están alentados a interiorizar no solo conceptos, sino además experiencias que puestas en la práctica son herramientas fundamentales en la resolución de conflictos.

Por otro lado, el *I'px Weht Nasa Yuwe*, representa un elemento importante de poder, puesto que hablar en la lengua materna significa resignificar la existencia del pueblo Nasa; sin embargo, históricamente se han adelantado esfuerzos por ridiculizarlas a través de las instituciones instauradas en la sociedad como la escuela, la iglesia y distintos escenarios presentes en la cotidianidad. Es por ello, que la Institución Educativa Cerro Catalina, ha trazado unos objetivos muy claros, a fin de fortalecer el Nasa Yuwe, y pueda ser defendido intergeneracionalmente.

Cabe mencionar, que este idioma es compartido entre los estudiantes afrocolombianos, que en gran medida han tenido buena aceptación, en el cual adquieren nuevos aprendizajes en torno a formas distintas de pensar. Este tejido lingüístico que se hace entre culturas, permite reafirmar los procesos identitarios de cada sujeto social, entendiendo que esta construcción se hace en un espacio de diversidad étnica desde la base del respeto y reconocimiento del otro u otra, cada uno con sus características y sus riquezas idiomáticas, culturales e históricas. En el P.E.C (2008) plantea la pertinencia de relacionar el “Nasa Yuwe, Castellano, inglés y Tecnologías en Primaria; y Nasa Yuwe, Lenguaje, inglés y Sistemas en Secundaria. (...) esto permite construir un diálogo de saberes y diferencias entre los diferentes idiomas que se utilizan en la escuela” (p. 87)

En este sentido, el Nasa Yuwe como lenguaje materno del pueblo Nasa, se propone que sea direccionado por un mayor de la comunidad, en el cual sería un maestro importante donde

enseñará su importancia y el léxico, además de esto, poder revitalizar las tradiciones culturales. Con este ejercicio se pretende fortalecer educativamente la existencia del pueblo aborígen sin dejar de lado, las tradiciones de la comunidad negra representada en los estudiantes que acompañan en este proceso, con esto se estaría articulando los saberes y conocimientos de las comunidades que en la actualidad luchan por resignificar su esencia cultural e identitaria en una sociedad contemporánea.

Y, por último, **I'px Weht, Prácticas Culturales y Ciclos de Vida**, hace énfasis a las relaciones que cada individuo tiene con su medio social, cultural, ecológico y cosmogónico, en el cual su interpretación se hace desde visiones distintas al del pensamiento occidental. De este modo, se reconoce que dentro del pueblo Nasa, se fortalecen unas dinámicas importantes en el escenario educativo, entre las cuales se mencionan: el tema de medicina tradicional, “los diseños y las formas de tejer los chumbes y las mochilas, las representaciones culturales, imágenes” (PEC, 2008, P. 89) que sin duda, éstas se interconectan con las epistemes que confluyen en cada área del conocimiento como las matemáticas, la geometría, ciencias naturales, sociales, biología, cálculo, la física. Cabe mencionar que el cuerpo docente debe contar con la experticia para lograr articular lo anterior con los ciclos de vida de la cultura, entretejida dentro del pueblo Nasa sin desconectar en este ejercicio a la representación de la comunidad negra.

La tarea desde el P.E.C, comprende en fortalecer el ejercicio de conocer y reconocer otras dinámicas de interpretar, de habitar y cohabitar el territorio, con todas sus dinámicas, es por ello, que desde el escenario educativo, particularmente el escolarizado se requiere relacionarlas con los aspectos académicos, de tal manera se pueda responder a los requerimientos formativos y se logre materializar las diversas teorías en prácticas significativas, donde los y las estudiantes a través de procesos investigativos puedan descubrir nuevos saberes y logren en gran manera,

comprender los conceptos y las relaciones que existen entre cada episteme con la vida cotidiana. Si bien, la funcionalidad de la escuela dentro de un contexto Nasa es lograr articular las formas culturales que se desarrollan en el territorio con esas expresiones que se plantean en una sociedad contemporánea, en la que se convergen diferencias, diversidades idiomáticas, cosmogónicas, étnicas, económicas y socioculturales.

En cuanto al desarrollo pedagógico, el cuerpo administrativo y docentes de La Institución Educativa Cerro Catalina, han diseñado “el Plan de Estudios por medio del Fogón (Ipx Ka’t), distribuidos y organizados en las tres grandes piedras o tulpas (I’px Weht), como se mencionó con antelación. Es una propuesta pedagógica relacional, donde convergen tres aspectos o entradas del mundo Nasa, la primera hace referencia “con la manera como está presente el Nasa en el mundo y que parte de las relaciones de reconocimiento del Nasa como tal, incluso con la intención de hablar de lo que necesita el Nasa para ser Nas Nasa” (p. 90). De este modo, se plantea que en la formación del Ser Nasa contempla, **La cosmovisión, La ley de origen, El Territorio, el Nasa Yuwe, los ciclos de vida.**

La segunda, hace énfasis principalmente a:

las expresiones propias de la forma como el Nasa se relaciona con su vida territorial, ancestral y cultural y que define de alguna manera las disposiciones de aprendizaje y que se concreta en las formas de Estar del Nasa (sentido espacial), las formas de Hacer del Nasa (sentido comunitario), las formas de Sentir del Nasa (sentido afectivo), las formas de Soñar del Nasa (sentido creativo), las formas de Pensar del Nasa (sentido reflexivo) (ibid..)

La tercera enfatiza las tulpas que conforman el Plan de Estudios de La Institución Educativa, “como modelo de organización integral y relacional que articula los conocimientos globales con conocimientos propios de la cultura Nasa” Estos tres aspectos se pueden visualizar en una matriz “en forma de triada” (ibid..)

Tabla 4 Modelo PEC-Plan De Estudios de la Institución Educativa Cerro Catalina

<i>Fundamentos del PEC (tulpas)</i>		<i>Grado escolar: Nivel: Áreas en relación:</i>		<i>Aportes formativos (didáctico pedagógico)</i>
<p><b>TERRITORIO</b> (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Agroambientales)</p> <p><b>NASA YUWE</b> (Nasa Yuwe, Castellano, inglés y Tecnologías)</p> <p><b>CILCO DE VIDA PRACTICAS CULTURALES</b> (Matemáticas, Artística, Ética y Valores y Educación Física)</p>		<p><b>Tema a trabajar:</b></p> <p><b>Actividades y metodología:</b></p> <p><b>Estrategia didáctico pedagógica:</b></p> <p><b>Retroalimentación o logros:</b></p>		<p><b>ESTAR</b> (<b>SENTIDO ESPACIAL</b>)</p> <p><b>HACER</b> (<b>SENTIDO COMUNITARIO</b>)</p> <p><b>SENTIR</b> (<b>SENTIDO AFECTIVO</b>)</p> <p><b>SOÑAR</b> (<b>SENTIDO CREATIVO</b>)</p> <p><b>PENSAR</b> (<b>SENTIDO REFLEXIVO</b>)</p>
<b>COSMOVISION</b>	<b>LEY DE ORIGEN</b>	<b>TERRITORIO</b>	<b>NASA YUWE</b>	<b>CICLO DE VIDA</b>

*Fuente: Información tomada del PEC (2018) de la Institución Educativa Cerro Catalina.*

En el proceso de formación del sujeto Nasa, se hace desde la pedagogía relacional como se expresó anteriormente, con ello, se hace énfasis a un modelo de enseñanza y aprendizaje correspondiente al constructivismo y constructorista, en el cual, “se implementan y concretan las relaciones de conocimiento dentro de las comunidades. La tradición oral, las formas de dialogar los saberes y la relación comunicativa con los conocimientos globales, son la base de la

construcción de la concepción enseñanza-aprendizaje” Estas relaciones de conocimiento se plantean “5 formas de actuar y conocer según la cultura” (p. 91)

- **Las formas de Estar del Nasa (*sentido espacial*)**, consiste en la cosmovisión Nasa, en el cual se argumenta que se relaciona con los astros, el territorio, el mundo de los astros; asimismo, hace referencia que el lenguaje Nasa Yuwe, el valor del territorio y las tradiciones orales contextuales son elementos constitutivos del pueblo ancestral.
- **Las formas de Hacer del Nasa (*sentido comunitario*)**, corresponde a las necesidades sentidas por la comunidad en un contexto donde convergen sentidos, sentires, formas de vida y dinámicas comunitarias, en el cual, son abordadas a partir del “accionar histórico que los Nasa desde el Derecho Mayor y la Ley de Origen han conservados sus formas culturales” (PEC, 2008, P. 92)
- **Las formas de Sentir del Nasa (*sentido afectivo*)**; este aspecto hace referencia al “sentido desde la seña y los sentidores, es que se puede caracterizar una forma de conocimiento particular” (ibid..). De esta manera, los sentires son interpretados de manera subjetiva, en el cual se hace una interconexión de manera colectiva con la madre tierra y sus elementos que la componen, es por ello que el sentir no es individual.
- **Las formas de Soñar del Nasa (*sentido creativo*)**: según el PEC (2008) plantea:

El sistema de conocimiento Nasa asume la importancia de lo imaginario, simbólico y relacional entre el mundo presente cotidiano y el mundo de los espíritus, con quienes hay comunicación

directa por los sueños; donde los *Thê'jwalas* acompañan y ayudan a que se interpreten o se preste atención a los sueños que nos hablan y dan directrices para resolver situaciones que a nivel personal o comunitarios. (p. 92)

A través de este sistema cultural, es posible que el médico tradicional a través de los sueños, logre interpretar las diversas situaciones por las que atraviesa o va a atravesar dicha localidad logrando así, establecer contacto directo con los espíritus de la naturaleza y buscar soluciones si se requiere. De este modo el *Thê'wala* es la guía de la comunidad quien desarrolla habilidades en el entorno ancestral para aportar significativamente en la resolución de problemáticas que se dan al interior del contexto sociocultural y organizativo. De esta manera, los conocimientos que se adquieren a través de los sueños no pueden pasarse por alto, ya que la cultura se desarrolla alrededor de las dinámicas que se expresan en el plano ancestral.

- **Las formas de Pensar del Nasa (sentido reflexivo);** refiere al pensar como un acto reflexivo, en el cual se hace importante “consultar a diferentes actores de la comunidad, para ampliar, relacionar y armonizar los intereses de la comunidad con los individuales” (p. 93). Tradicionalmente el acto de pensar se hace de manera colectiva, donde el individuo se conecta con los y las mayores de la comunidad, con el médico tradicional esperando consejo, con los espíritus ancestrales, y demás seres que cohabitan en la madre naturaleza, en muchas ocasiones se hacen mediante el mambeo de la hoja de coca como una forma tradicional Nasa.



### 3.3 Invisibilidad epistémica de la población negra en el marco curricular del proyecto educativo comunitario P.E.C.



**Figura 17** Estudiantes de la comunidad de Mirasoles

**Fuente:** Archivo personal

La invisibilidad de la cultura negra consiste en la ausencia de epistemologías que sustenten su existencia dentro del Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Educativa Cerro Catalina, es necesario identificarla puesto que la C.E.A propone reconocer los aportes que hacen las comunidades negras para retroalimentar el sistema educativo nacional por la vía curricular que si bien es cierto, es necesario afectarla con procesos de autoreconocimiento étnico y reflexiones frente a las condiciones de subordinación y desigualdad social en la que se establece la escuela. De esta manera, se estaría forjando a generar un currículo con perspectiva decolonial que visibilice pensamientos y conocimientos de los actores negros y negras que hacen parte de la institución mencionada, con ello se podría hablar de una educación intercultural que enfrenta las relaciones de poder que se materializan en los escenarios de sociabilidad sin excluir la escuela como un escenario de vital importancia.

A continuación, se hace una descripción etnográfica que se hizo dentro del terreno de campo, identificándose algunos procesos adelantados al interior de la comunidad relacionada con la construcción del P.E.C y el agenciamiento por visibilizar otro tipo de conocimientos relacionados con los aportes de la cultura negra de Mirasoles.

#### ❖ **Jornadas de trabajo comunitario PEC.**

Para iniciar la construcción y sistematización del P.E.C, (2011), se requirió contratar al profesor Javier Fayad, docente universitario de la Universidad del Valle y la Universidad del Cauca, sede Santander de Quilichao. Fueron varias jornadas de trabajo, reunidos con los docentes, estudiantes entre indígenas y negros, rectora, algunos padres de familias y algunos representantes del cabildo mayor. No obstante, la escritura estuvo a cargo del docente externo, así fue como se logró un reconocimiento de los estudiantes negros dentro de la institución, partiendo del nombre: Proyecto Educativo Comunitario Intercultural (P.E.C.I), esta noción intercultural amplía el espectro educativo dando paso a los aportes culturales de la población negra.

Sin embargo, en una de las reuniones internas donde solo estamos los docentes de la básica primaria y del bachillerato, se ha planteado una discusión sobre el P.E.C.I. La rectora de la institución y líder del Cabildo Indígena de Nueva granada Fidelia Peña Ipia, el docente y gobernador Huber Alirio Daza Benítez de la comunidad indígena, sostienen que el P.E.C no debería contener la noción Intercultural, porque le resta poder al Proyecto de Educación Propia. No obstante, la docente Jennifer Montero define que: es propicio que el P.E.C se reconozca como intercultural, entendiendo que no se puede invisibilizar a la comunidad negra de Mirasoles, quienes además de participar de los procesos educativos hacen sus aportes desde sus

cosmovisiones, necesidades y perspectivas en los distintos campos del saber, logrando así una retroalimentación cognitiva que permite el fortalecimiento de la misma educación propia.

Es necesario ampliar el espectro epistémico con los aportes de estas dos comunidades étnicas quienes históricamente han sido excluidas de las dinámicas de la sociedad dominante. Por tanto, no es coherente discriminar otros saberes hermetizando la educación, puesto que se requiere de la diversidad para generar espacios democráticos donde la participación sea un punto clave para aportar a las transformaciones de la escuela. Es importante entender que la comunicación, la información y los conocimientos han traspasado fronteras y ya el concepto de lo propio se cuestiona; por ello excluir la interculturalidad en el proyecto educativo comunitario no tendría sentido, en la medida que se requiere que la cultura y la sociedad se dinamice en medio de las interconexiones de universos cargados de saberes, sabores y sentires.

De la misma manera, la profesora Érica Avendaño, docente de bachillerato, expresa: “si, los afros, tenemos nuestra cultura, costumbres y sería bueno que esta parte también se potencializara desde la institución” (E. Avendaño, comunicación personal, 2019). Por otro lado, El profesor Herly Ipia y la docente Lida Mery Ocampo señalan “desde la Constitución Nacional del 91 se ha declarado Colombia, como un país multiétnico y pluricultural, ahí es donde vemos que en las escuelas y colegios hay estudiantes de diferentes etnias, por eso Cerro Catalina, así sea una institución indígena, debe reconocer la presencia de los estudiantes negros” (H. Ipia; L. Ocampo, comunicación personal, 2019). La rectora plantea que:

no es que uno desconozca que hay estudiantes afros, por eso a ellos se les deja ser como son... y se les recibe aquí en la institución, y se les ayuda, pero en el papel, debería de aparecer solo lo indígena, para que no perdamos fuerza, solo no escribir la palabra intercultural. (F. Peña, comunicación personal, noviembre de 2019).

En estas nombradas jornadas de trabajo del P.E.C, donde se suspendían las clases, cuando llegaba el profesor Javier Fayad, para solo dedicarnos al trabajo que el profe, se había pensado para seguir en la construcción del P.E.C, sin saberlo, los estudiantes negros, partícipes de este espacio luchaban para que su cultura formara parte de la comunidad escolar. Sin embargo, por estar en un territorio indígena, se piensa que el P.E.C debe estar limitado a abordar todo lo que comprende la cultura nasa, la tulpa, el fogón, entre otros aspectos relacionados con la comunidad indígena.

#### ❖ *Prácticas pedagógicas*

En las jornadas de trabajo con la comunidad escolar algunos padres de familia, entre ellos integrantes del cabildo mayor de Nueva Granada expresaron que no quieren una educación plenamente indígena, entre tanto el cabildante Marcos Yule Yule manifiesta:

nosotros, no queremos una educación solamente indígena, porque eso solo ponen a los muchachos a echar machete y ya los profesores no le enseñarían nada, y para eso mejor que los muchachos se queden en la casa, en la finca trabajando, es mejor que les enseñen todas las materias para que después si pueden vayan para la universidad. (comunicación personal, 2019)

De la misma manera, Santiago Chocué cabildante y padre de familia, opina:

es mejor que en el colegio aprendan las materias, que también aprendan las costumbres de nosotros las nasas, pero que solo no sea lo indígena, como allá arriba en el otro resguardo de las Delicias, que solo ponen a los niños a trabajar la tierra, así no aprenden, por eso, nosotros no mandamos nuestros hijos para allá. (S, Chocué. Comunicación personal, 2019).

Por otro lado, Mariano Yule, cabildante y padre de familia, dice:

lo indígena, ya los niños lo saben desde la casa, algunos no hablan bien, el castellano, entonces lo mandamos a la escuela para que aprenda hablar bien el castellano, es mejor que enseñen las

materias que dan los profesores, por eso este es una buena institución”. (M, Yule, comunicación personal, 2019)

❖ **Día de clase, en el horario de clase, no puede faltar el Nasa Yuwe, desde hace más de 9 años ...Relato de la Docente Jennifer Montero.**

Las áreas de conocimiento que los estudiantes de la Institución Educativa Cerro Catalina abordan son aquellas nominadas fundamentales por el Ministerio de Educación entre las cuales se mencionan: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Sociales; además de las materias complementarias como: Educación Física, Ética y Valores, Artística, Agropecuaria, Sistemas y Nasa Yuwe. Desde hace 9 años que laboro como docente nunca se ha dejado de enseñar el Nasa Yuwe, puedo decir que la idea que esta materia formara parte del currículo fue mía, y mientras que tomaba fuerza en la institución y mientras que se miraba de qué forma iba hacer orientada esta materia, estuvo a mi cargo, desde entonces las clases han sido así:

En un inicio yo era la docente de Nasa Yuwe, rotaba por todos los grados de la secundaria y media, desde grado sexto hasta grado once. En los grados inferiores, grado sexto y séptimo, entraba al salón saludando en Nasa Yuwe, los estudiantes que querían contestaban de la misma manera, unos estudiantes se mostraban alegres, otros atentos pero callados. Llevo una actividad programada, por ejemplo: identificar las partes de la casa, y les pido que dibujen su casa, que realicen un dibujo grande en hojas de blog que entrego a cada estudiante. A los niños les gusta mucho dibujar, se concentran haciendo sus dibujos, paso a escribir en el tablero las partes de una casa en Nasa Yuwe, siempre pregunto qué estudiante sabe hablar el Nasa Yuwe, pero nunca se ha animado nadie, entre los compañeros dicen: (señalando de uno al otro) *él sabe profe, él sabe*, pero no se atreven hablar delante del grupo, nunca me di cuenta que estudiante sabia o entendía el idioma nasa, solo entre algunos estudiantes indígenas me miraban pronunciar palabras en Nasa Yuwe intentando enseñar algo que tal vez y sin lugar a duda ellos conocían muy bien, por eso miraba en sus caritas como se reían, así como burlándose de mí, aun así, como profesora, me daban el lugar de que era yo la que sabía del tema y más aún los estudiantes negros, porque si para ellos, es algo nuevo. Todos los estudiantes tanto indígenas como negros se muestran receptivos

En estos grados la temática era, aprendernos los saludos, y palabras como las partes de la casa, escuchar canciones en nasa, contar historias y mitos de la cultura indígena nasa...En los grados superiores, se trataba de estudiar la legislación indígena, lecturas y videos relacionadas con la cultura, música en el idioma nativo. También nos apoyábamos en una ayuda audio visual elaborada por un docente indígena nasa, docente universitario de la universidad del cauca en el tiempo que realice la licenciatura.

En una de las clases de Nasa Yuwe para grado once, la estudiante Maricel, me dice: *profesora, nosotros los negros también tenemos nuestro idioma, y yo lo se hablar*. Todos, los compañeros del salón la miramos, y yo le hice una cara de duda y le dije: *verdad Maricel* ella, me dice: “si profe, si quiere lo hablo”. La verdad, yo no sabía que hacer, no sabía que iba a decir o pronunciar Maricel; sin embargo, dije: *bueno, Maricel, claro nos puedes hablar en el idioma que dices*. Entonces, Maricel, empezó a pronunciar unas palabras así: *mepe llapamopo maparipicelpe depe grapadopo onpocepe*”. Jum, yo sentía una vergüenza ajena, todos sus compañeros soltaron la risa, y uno de ellos le dijo: *no maricel, eso no es un idioma, eso es un juego*. Maricel, seguía insistiendo y me dijo: *profe, es un idioma que hablamos casi todos allá en Mirasoles*. Entonces, me tocó decirle: *no Maricel, no es un idioma, si, es un juego que han construido ustedes los jóvenes*.

Este suceso fue un acto en que una estudiante negra quería resaltar que solo los indígenas conservaban la lengua materna y la podíamos ver en el colegio, Maricel, sabía que su gente negra también marcaba la diferencia, enfocándose en su vereda, y porque de alguna parte, sabía que los negros también conservan un idioma. La incapacidad de resaltar esta diferencia idiomática estaba en mi como docente.

Los estudiantes de la institución dieron buena respuesta a esta nueva materia de estudio, se abre paso a un mayor Nasa Yuwe hablante indígena de la comunidad, para que trabaje como dinamizador del componente nasa, pero hasta la fecha se sigue desconociendo la cultura negra en medio de las practicas pedagógicas desarrolladas por los docentes. Tampoco, se impulsa esta cultura negra, en otros espacios fuera del aula.

### ❖ *El Descanso*



**Figura 18** Estudiantes en los escenario de socialización

**Fuente:** Archivo personal

Son las 11:05 de la mañana, los estudiantes salen de los salones, se dirigen al restaurante escolar a recibir un pequeño almuerzo. Ya todos en el restaurante forman grupos entre amigos para ubicarse en las mesas, aunque los estudiantes negros pertenecen a distintos grados de escolaridad, ellos, no se unen con sus compañeros de grupo en específico, sino que en diferentes mesas se unen todos los estudiantes negros. Terminando el almuerzo, los estudiantes tanto indígenas como negros salen del restaurante para terminar su hora de descanso en los alrededores del colegio. En estos espacios, también todos los estudiantes negros procedentes de la vereda Mirasoles y algunos de la misma familia se unen sin importar que sean de diferentes grados., siempre se ven unidos, aprovechan cualquier espacio donde puedan estar unidos para hacerlo.

### ❖ *Identidades negras*



**Figura 19** Graduandos de la Institución Educativa Cerro Catalina

**Fuente:** archivo institucional

Los estudiantes entre los mismos compañeros negros, se llaman, negro, negra. Lo hacen con mucha naturalidad, es un término que manejan entre ellos, solo un estudiante indígena, de grado once, Fredy Chocué, amigo y compañero de los estudiantes negros de grado 11<sup>a</sup>, les dice así: “negro”. En una clase de ciencias políticas, estábamos definiendo los términos de negro, afrodescendiente, afrocolombiano. Los estudiantes tanto indígenas como negros de grado once, estuvieron muy atentos, una de las estudiantes en específico, Vanessa Balanta, me preguntaba muchas veces “¿cómo es que es profe? Que significa: ¿afrodescendiente? ¿Y afrocolombiano? Los estudiantes se mostraron interesados en el tema, pero se miraban confundidos, de igual manera, entre ellos se siguieron nombrando como negro, negra.

❖ **Para mí como docente: ¿Por qué hay invisibilidad de la cultura negra?**



La invisibilidad hace alusión al Reconocimiento ausente de la cultura negra en los procesos educativos de la Institución Educativa Cerro Catalina. Además, debilidad del sistema educativo y curricular, desconocimiento de la presencia histórica y la diversidad de aportes epistémicos de la comunidad negra en los sectores de la educación y de la sociedad. Desde la dirección o el cuerpo docente, no se ha desarrollado ninguna propuesta para el reconocimiento de la comunidad negra, tal vez por desinterés o por la limitación que existe para abordar políticamente la transformación del currículo y avanzar en la inclusión de sus conocimientos.

durante 9 años que llevo trabajando en la Institución Educativa Cerro Catalina, he mirado el esfuerzo por adelantar un Proyecto de Educación Indígena desde una perspectiva propia, dirigido por la rectora Fidelia Peña, comunera indígena nasa de la región, esto comprende porque el establecimiento educativo está ubicado dentro de un contexto indígena, creería que es uno de los argumentos más importantes para sustentar su postura. Cada año llegan los estudiantes negros procedentes de una comunidad vecina, Mirasoles. Desde ese tiempo, ni la dirección ni el cuerpo docente se ha preocupado por atender los estudiantes negros en su integridad como personas. Por tanto, no ha habido una inclinación o mínimo esfuerzo por crear estrategias pedagógicas que visibilice y reivindique sus conocimientos y aportes de esta población, aunque minoritaria cuantitativamente, pero significativa para avanzar hacia una educación intercultural con relacionamientos dignos e incluyentes. Los docentes nos enfocamos en resaltar la cultura indígena, pero la cultura negra queda perdida en todas las actividades realizadas en la institución educativa.

La rectora, especialista, Fidelia Peña, manifestó que:

Si se tiene en cuenta un P.E.C.I, la parte de educación propia, perdería fuerza, sabemos que los estudiantes afros están aquí, y se los recibe bien, pero, que la palabra Intercultural no quede en el P.E.C, porque perderíamos fuerza como indígenas y estos documentos son los que defienden nuestra institución. (F, Peña, comunicación personal, 2019).

Las distintas tensiones que se presentan al interior de la institucionalidad son evidentes, se reconoce una discriminación hacia la cultura negra, en tanto el P.E.C es hermético y poco flexible frente a las posibilidades de abrir caminos encaminados a la reflexión en torno a la interculturalidad. Se piensa que permitir trastocar el currículo con nuevas epistemes provenientes de la comunidad de mirasoles, siendo esta comunidad negra, se estaría pausando la proyección propia de la comunidad educativa. Esta perspectiva se sustenta en los miedos creyendo que otra cultura pueda acaparar todo el sistema educativo o simplemente se despierta el racismo existente en la subjetividad individual y colectiva. Si bien, cada opinión docente corroboró que implementar la C.E.A dentro del P.E.C es un reto bastante ambicioso, que puede cambiar no solo el currículo, sino que se modificaría la mirada xenofóbica que existe de la comunidad negra; aunque se manifieste que no hay racismos en la institución o que hay buenos tratos personales entre estudiantes y docentes no significa que estén abiertos a acoger la proposición de un proyecto intercultural en la educación propia mediante la implementación de la C.E.A como una apuesta política curricular.

En este sentido, los talleres que se han adelantado con los docentes y estudiantes, representa un derrotero de la etnoeducación y de la educación popular, a fin de mejorar y transformar las realidades educativas, donde los discursos de inclusión y de reconocimiento no quede en el papel, sino que pase a ser dispositivos políticos para afianzar la interculturalidad con visores

reflexivos, donde las opiniones y la misma existencia humana no se pixele por un único patrón colonial, el color de piel.

### **3.4 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como Propuesta Educativa Intercultural Afroíndigena en la Institución Educativa Cerro Catalina**

La C.E.A “surge como resultado de la reglamentación de la Ley 70 de 1993, conocida como Ley de comunidades negras, y la ley 115 de 1994 o ley general de educación” (MEN, 2010, P. 33). De la misma manera, en concordancia con la reglamentación de la Ley 70, Decreto 1122 de 1998 establece en su Artículo 1º, que:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Con lo anterior, es conveniente referir que la C.E.A es de obligatorio cumplimiento para todos los establecimientos educativos del país” por tanto; “se le concibe como una estrategia que debe afectar al sistema educativo en su conjunto y no sólo a aquellos proyectos educativos realizados allí donde exista una presencia significativa de población negra, afrocolombiana o raizal (MEN, 2010, p. 33). Desde este enfoque, la institución educativa en mención, tiene la tarea de adelantar estrategias que puedan efectuarse para la transformación escolar, permitiendo la generación de espacios reflexivos en torno a los procesos discriminatorios que se fundaron desde el periodo colonial, y que hasta nuestros días se ven afectadas las relaciones interculturales.

En este caso es necesario, establecer rutas pedagógicas y metodológicas que consigan establecer condiciones para desarrollar la C.E.A en concordancia con el P.E.C, en el cual se

fortalezcan de manera significativa los procesos identitarios de los y las estudiantes negros (as) en un territorio indígena. Pero es necesario, que la comunidad educativa en su conjunto sea consciente de su importancia y se alienten a conocer en principio de qué se trata la C.E.A, y logren emprender acciones pertinentes para dar cumplimiento a esta obligatoriedad, no como una opción impuesta a nivel curricular, sino como una posibilidad de trasfigurar las representaciones sociales y así, por medio de ella “contribuir a la redefinición y transformación de las relaciones interculturales en el conjunto de la sociedad, no tiene sentido dirigirlo solo a uno de los sectores que participan de la relación” (MEN, 2010)

Con ello, habría que pensar cómo sería el proceso de efectuación, en el cual es significativo que la C.E.A sea una estrategia que atraviese el plan curricular y el Proyecto Educativo Comunitario, ya que es de suma importancia que afecte las distintas dinámicas educativas y se logre tener un impacto considerable en torno a los procesos de reconocimiento, resignificación de la diversidad étnica, autoafirmación y construcción identitaria de todos los sujetos que hacen parte de la institución. De esta manera, la C.E.A como proyecto educativo transversal conllevaría al sector escolar a aportar conocimientos y aprendizajes diversos de manera significativa, logrando reivindicar las tradiciones culturales, la lengua, la oralidad y el territorio, proporcionando la creación de nuevas redes de sociabilidad y reconocer que *otros* y *otras* tienen maneras disímiles de sentir, existir y vivir en los medios culturales y sociales.

A continuación se socializa una propuesta que tiene como finalidad incluir la C.E.A no como un discurso más en el área de ciencias sociales o como asignatura, sino que se pretende proponerla como un proyecto transversal que reivindique la cultura, el territorio, los procesos lingüísticos, las cosmogonías, la oralidad, los saberes en la medicina tradicional y las apuestas reivindicativas que deben desarrollarse desde la escolaridad las nuevas generaciones

pertenecientes a la comunidad negra de la vereda de Mirasoles; en tanto se puedan empoderar de su propia existencia en una sociedad cuyos paradigmas de representaciones racializadas se legitiman en los distintos espacios de socialización. Si bien, el P.E.C como proyecto de la institución y la comunidad puede apoyar los esfuerzos y narrativas de resistencia que pueden desarrollar dicha comunidad representada en los catorce estudiantes proveniente de la vereda en mención.

Dicho lo anterior, se hace importante recordar que el P.E.C maneja unos fundamentos representados en las tres tulpas: Territorio, Nasa Yuwe y Ciclo de Vida. En cada tulpa se despliega unas temáticas a trabajar:

- **El Territorio**, es abordado desde las asignaturas: Ciencias sociales, Naturales, agroambientales
- **Nasa Yuwe**, se trabaja con las áreas de Nasa Yuwe, español e inglés
- **Ciclo de Vida/ Prácticas Culturales** se aborda en las áreas de matemáticas, artística, ética y valores, educación física.

Con esta referencia se posibilita articular las dimensiones que plantea la C.E.A en su documento Serie. Lineamientos curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos, del Ministerio de Educación Nacional, 2001, que sería conveniente señalarlas: político social, Pedagógica, lingüística, ambiental, geohistórica, espiritual, investigativa e internacional. En esta articulación como propuesta en un contexto educativo multicultural con perspectivas interculturales se requiere apoyase de la normativa constitucional donde se plantea lo siguiente:

La C.E.A hace parte de la etnoeducación, política pública respaldada en la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y en los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998. El Estado

reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país superando el viejo esquema educativo integracionista, homogenizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural. En tanto, es posible replantear los espacios educativos de acuerdo a las necesidades de exclusión y visibilización de las poblaciones étnicas que hacen parte de los mismos.

De este modo, se propone acompañar los fundamentos del P.E.C con un proyecto pedagógico que transversalice la C.E.A y permita la construcción cultural, de pensamientos y formas de vida de la comunidad negra sin desconocer las ancestrales tejidas por la comunidad indígena. Para este proyecto se retoma los epistemes que reivindican su existencia y los distintos aportes de los docentes de la institución en mención; por ejemplo, Erika Avendaño, quien manifiesta que “se puede implementar la parte de la historia y la literatura afro, en la parte de español y literatura, todos sus escritos y toda la literatura que ellos tienen y también se puede tener en cuenta en la agropecuaria, los cultivos y todas las creencias que ellos tenían” (E, Avendaño, comunicación personal, mayo de 2020)

Lo anterior es una propuesta valiosa, por ello, se requiere que su diseño aborde en sus contenidos cada uno de los fundamentos mencionados con antelación. Por tanto, se alude el *territorio*, en el cual es fundamental abordar los lugares sagrados como las historias que se tejen alrededor del Cerro Catalina, el manejo y uso de los recursos naturales según la cosmogonía tanto indígena como de la comunidad negra, seguridad alimentaria, a través de la recuperación de semillas nativas, siembras de cultivos tradicionales, teniendo en cuenta las perspectivas de las comunidades indígena y de la cultura negra (dimensión geohistórica, ambiental). En el tema de la autoridad se trabajaría la gobernabilidad local como cabildo mayor, escolar y los consejos comunitarios. Cada uno de estos espacios son importantes para la visibilización e interconexión

de saberes y voces de los comuneros que están comprometidos en los procesos educativos, ya que el P.E.C se teje y se ejecuta con la comunidad.

**Nasa Yuwe**, en este aspecto se trabajan los tres idiomas (lengua materna nasa, castellano e inglés) a esto es importante incluir las formas lingüísticas de la comunidad negra, en las cuales se han ido debilitando en el tiempo y que es oportuno desde la educación reivindicarlas y fortalecerlas como una forma de re-existir en una sociedad que vive en transformaciones considerables, apoyadas de nuevas tecnologías de comunicación que interconectan a unas generaciones y desconecta a otras. En este aspecto, se hace importante la investigación, en la cual la comunidad educativa se involucre en los procesos de reivindicación lingüística y de la oralidad. Aquí se aplicaría la dimensión investigativa, lingüística.

**El Fundamento Prácticas culturales** prioriza los principios fundados en las prácticas de la comunidad indígena, sería conveniente visibilizar las prácticas de la cultura negra que son vitales para el fortalecimiento identitario; entre tanto, se ahonda los procesos comunitarios representados en la minga, fases lunares, siembra y cosecha, además los ejercicios mineros desarrollados por la comunidad de Mirasoles que con la batea se reúnen un sinnúmero de componentes culturales, en los cuales la recogida del oro como mineral que se dan en la zona se hace bajo unos protocolos, señales y estados del ambiente donde se trabaja. (dimensiones: geohistórica, ambiente, espiritual, pedagógica)

La medicina tradicional se plantea un diálogo de saberes entre comunidades, para reconocer y visibilizar el parterismo y refrescamientos y rituales guiados por los médicos tradicionales en armonía con nuestra madre naturaleza. Es importante que estos conocimientos enriquecidos sean pertinentes para construir nuevos epistemes que permitan reivindicar las culturas, donde la escuela como escenario donde se legitiman conocimientos, permita fortalecer todo aquello que se

reinventa para generar transformaciones colectivas, ayudando que los diálogos que se desarrollen educativamente permitan redireccionar la pedagogías con enfoques más interculturales y decoloniales, admitiendo avanzar en la dignificación cultural, idiomática, política, social y étnica. Cuyos avances sean socializados a otros escenarios escolares a nivel nacional e internacionalmente (dimensión internacional). Por otro lado, es de vital importancia en esta reivindicación referir el trabajo que han desempeñado las parteras en la comunidad, donde la memoria local prevalece experiencias, si bien, en una de las entrevistas realizadas a la mayoría indígena Fidelia Peña Ipia, planteo que:

en el tiempo de antes como atendían a las mujeres en estadio de embarazo Las parteras eran las personas que trabajaban de acuerdo con el The Wala, ellos iban mirando como tenían que... la muchacha tenía que cuidarse en el tiempo de los 9 meses de embarazo, de no bañarse en el río, cuidarse del arcoíris que de pronto le afectaba y que podía perder el bebé y de esa parte se encargaba de darle unas plantas calientes, las plantas que ellos conocían. Las parteras en algunas partes todavía existen. Ellas tenían muchos conocimientos, ellas miraban si la madre iba a tener niño o niña, ellas miraban la forma que si era niño, que el niño le machaba la cara y si era niña ... si todo eso ellas tenían conocimientos y ellas a los nueve meses estaban pendientes donde iban acomodando al bebe cada quince, cada mes, de acuerdo a la muchacha o madre en embarazo. Y a los nueve meses el niño nacía bien. (F, Peña, comunicación personal, mayo de 2020.)

Estos conocimientos fueron desplazados y reemplazados por la medicina facultativa, sin embargo, quedan los conocimientos que en la oralidad son reproducido generacionalmente de manera extenuada. Según la mayoría de la vereda de Mirasoles, María Nelly Balanta, quien fue partera en su comunidad describió su trabajo de esta manera:

yo era partera, yo cortaba el ombligo, más antes con una lata de guadua y ya después con unas tijeras y para curarle el ombligo pues cogía el paico y lo tostaba y lo colaba y lo echaba en el ombligo. (mayoría afrocolombiana, comunicación personal, mayo de 2020)





**Figura 20** Mayora María Nelly Balanta

**Fuente:** archivo personal

Asimismo, los saberes prácticos de los sobanderos, donde la mayora indígena Fidelia Peña, en mención señala que:

si un niño o mayor se llegaba a lastimar ellos también con plantas calientes iban organizando la parte afectada y si estaba fracturada los acomodaba. Ellos tenían unos conocimientos. Pues en ese tiempo era difícil salir al hospital y en esa parte los sobanderos ellos mismos iban haciendo la parte de salud con la medicina propia, con los conocimientos de ellos y colaboraban. (F, Peña, comunicación personal, mayo de 2020.)



**Figura 21** Mayora Fidelia Peña

**Fuente:** Archivo personal

Frente a lo anterior, se propone entonces el proyecto pedagógico denominado: oralidad y escritura intercultural afroindígena, en el cual es posible re-conocer otras epistemes que hacen parte de la formación y construcción de las comunidades tanto indígena como negra en un mismo contexto geográfico. Es importante entender que la oralidad y la escritura de los pueblos que comparten una historia de subordinación, irrespeto, esclavitud, genocidio, hoy estigmatización y empobrecimiento es un espacio de empoderamiento para fortalecer sus procesos identitarios y reconstruir aquello que un día les fue negado como sus voces, experiencias, historias, cosmogonías y sus pensamientos. Una vez dicho esto es posible referir el objetivo para su formulación dentro del P.E.C. Por lo tanto, se plantea: fortalecer a través de la oralidad y escritura intercultural los procesos culturales e históricos de la comunidad educativa afrocolombiana e indígena en la Institución Educativa Cerro Catalina, Vereda Nueva Granada.

En este sentido, es importante recuperar las voces de nuestros mayores indígenas y de la comunidad negra aquellos que se han tejido históricamente alrededor de las siembras, las

creencias cosmogónicas, del fogón, las distintas fiestas y ceremonias (velorios), los alimentos que se consumían anteriormente, los relatos, cuentos, mitos y dichos que se reproducían en los escenarios sociales y comunitarios, con la intencionalidad de abrir espacios oportunos para el intercambio de saberes, experiencias y formas distintas de ver el mundo. Este tipo de ejercicios puestos en el escenario escolar permite en cierto modo, plantear una escuela al servicio de la reivindicación sociocultural, que fortalezca otros conocimientos que se ocultan y dejados al margen de la formación integral de los estudiantes.

Por tanto, se propone la oralidad como ese proceso que permite la producción de conocimientos, en la cual las voces son importantes para lograrlo, donde la escritura sería una herramienta significativa para expresar lo dicho, teniendo cuidado de no desplazar los pensamientos y saberes dichos oralmente. “La escritura es una representación del pensamiento y el cuerpo humano; puesto que la escritura expone en gran manera experiencias sociales-culturales que han pasado por el cuerpo y que han sido puestas en un lugar del pensamiento” (Meneses, 2014. p 123)

Desde el marco de la etnoeducación y la Maestría en Educación Popular, se invita a la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, comunidad) a incorporar al P.E.C aquellos conocimientos que son importantes para los procesos reivindicativos de las **prácticas culturales/ ciclos de vida** mencionado anteriormente, étnico y epistémico de la cultura negra, permitiendo abrir un campo interactivo, donde nuestros mayores, mayoras, jóvenes, mujeres, hombres, niños y niñas pueda dar a conocer otras dinámicas de vida que están presentes en la cotidianidad y distintas perspectivas de sus realidades sociales y culturales.

Un claro ejemplo de lo anterior es la manifestación de la mayora María Nelly Balanta, quien en una entrevista expresó que los tiempos actuales no son los mismos en los que ella creció, su

territorio también se ha transformado “Mirasoles antes era bien, era todo bien, no es como ahora que ahora se ve tanta cosa, ahora hay mucha maldad, ahora tanta cosa que se ve ahora, uno no entiende por qué debe pasar esto” (comunicación personal, mayo de 2020). Estas transformaciones permiten que se establezcan espacios posibles de reconocernos en el tiempo y en un lugar que ha venido cambiando en consecuencia a distintos factores tanto internos como externos a la localidad.

Sin embargo, estas transformaciones deben ser vistas como parte de un dinamismo resultante de las relaciones intersubjetivas que se dan diariamente. Otro ejemplo es el tema de las fiestas celebradas en la antigüedad eran distintas en todas sus expresiones, según dos relatos lo evidencian compartidos por dos mayores; Peña Ipia Fidelia (indígena) y María Nelly Balanta Tobar (mujer de la comunidad negra)

#### **Mayora afrodescendiente:**

Nosotros la raza negra antes matábamos gallinas, carne, pero no es que se compraba un animal para matarlo no, sino que uno compraba carne o gallina. (fiesta para despedir a sus muertos). Los bailes: el torbellino, bailar con el parejo, el torbellino no se bailaba con el parejo.

### **Mayora indígena**

Las fiestas eran en cuándo se hacía una casa nueva con paja o con hojas en caña. Ellos hacían casas grandes, donde hacían sus bailes: el baile de la chucha para el estreno de la casa, donde ellos preparaban sus bebidas, comidas. La comida era el mote. En una parte tenían sus animales como el cerdo o las gallinas que las preparaban en el mote y de bebida era la chicha de maíz o guarapo de caña dulce. La preparaban en canobas de madera y fiesteaban su tiempo y las otras fiestas que cobraban era las navideñas, la del 24, ellos fiesteaban los días que quisieran habían comida y compartían con los vecinos y eso era la parte de las fiestas.

En la parte de los matrimonios: ellos buscaban... el joven iba mirando con el padre y la madre a ver en qué casa o que familia era de buena fe como se dice, y ellos hablaban con los padres de la muchacha y se ponían un acuerdo de que pedían la mano donde ellos llevaban lo que cultivaban en su finca o tul, que es la huerta hoy día. De ahí llevaban como frijol, Maíz o hacían una comida y llevaban cocinada para ofrecerle a la nueva familia que iba a integrar con ellos. Ahí estaba también el The´ Wala donde también les colaboraba a esos jóvenes si eso era bien en la familia. De ahí para allá ellos se integraban a la familia. De ahí para allá se organizaban, se ponía de acuerdo para el matrimonio con la iglesia católica que yo sepa. Pero antes de eso la familia iba a celebrar su matrimonio ellos hacían una minga. La minga era importante, ósea la gente que iba a compartir en ese matrimonio venía a trabajar, ya fuera el suegro o la nueva

Como estos relatos son muchos los que existen en la oralidad y que son fundamentales reivindicarlos y reconocerlos como conocimientos que permiten tejer identidades, en los cuales serían propicios hacerlos desde un marco intercultural, donde las fronteras culturales se flexibilicen y puedan proyectarse relacionamientos más fluidos, fortaleciéndose el diálogo de

saberes no solo como ejercicios pedagógicos, sino también como acciones de empoderamiento étnico. La oralidad y escritura intercultural articulado con el Fundamento Territorio se parte de la historia de la conformación del resguardo, nuevas realidades socioculturales, interacción interétnica, los procesos de asentamiento de la población de la Vereda Mirasoles y sus dinámicas de vida. Si bien, la historicidad que aún sigue vigente en la memoria de nuestros mayores son pensamientos importantes que deben ser escuchados por nuestras generaciones.

En este sentido, los procesos de construcción y reproducción epistémica que se pueden dar al interior de una comunidad que constantemente se transforma son relevantes en un escenario de reivindicación y fortalecimiento identitario y cultural; por tanto, se requiere revitalizar la oralidad donde los mayores y demás actores sociales locales sean los protagonistas de su propia historia, sin ayuda de intermediarios que cambien los contenidos. De esta manera, las voces de la comunidad educativa sería un elemento para visibilizar lo importante, lo significativo y lo prioritario que es el conocimiento que convive en una cotidianidad local, ésta relacionada con otras realidades contextuales.

En este mismo punto, se hace necesario a través del diálogo de saberes cuyas voces estarían presentes, trabajar el manejo de recursos naturales abordado desde el **Fundamento de Territorio** aquellos que conforman la biodiversidad que acompaña a nuestras dos comunidades étnicas. Asimismo, la necesidad de conocer y fortalecer la seguridad alimentaria, su importancia y recuperación de semillas nativas, alimentos tradicionales como una forma de revitalizar la existencia de las dos comunidades en mención, como se había mencionado con antelación. De esta manera, es fundamental hacer nuevos planteamientos que trascienda de los academicismos para tener acciones consistentes que atienda las necesidades más sentidas por las mismas. De igual manera, es de vital importancia abordar la temática de las autoridades tradicionales

representadas en cabildo mayor y escolar, además de ello visibilizar los consejos comunitarios ya que son organizaciones que proponen formas de convivencia y proyecciones encaminadas a plantear trabajos mancomunados como aporte al desarrollo comunitario.

Las temáticas mencionadas desde el Territorio requiere un matiz distinto, necesita de una mediación dialógica cuyas aportaciones orales sean importantes para la construcción de conocimientos; es claro señalar, que la oralidad representa para nuestros pueblos negros e indígenas una manera de tejer en la diversidad pensamientos, que deben ser fortalecidos desde la escuela y no colocados en un lugar de subordinación como históricamente se ha hecho en un marco más excluyente como lo representa la colonialidad. Si bien es cierto, los saberes orales son sepultados por aquellos paradigmas hegemónicos que “reprime otras formas de crear, construir y difundir los conocimientos nuevos”. (Copete, 2016, p. 124)

Desde **el Fundamento de Nasa Yuwe**, es importante incluir los procesos dialécticos de la comunidad negra y fortalecerla a partir de la oralidad y la escritura en el marco de la dimensión lingüística e investigativa que plantea la C.E.A. En este aspecto, es fundamental señalar que la lengua materna Nasa Yuwe está en proceso de fortalecimiento, pero es factible en este esfuerzo incluir aquellas formas de expresión de la comunidad negra, partiendo de la historia lingüística de las comunidades africanas y su diáspora en tierras americanas, en este tránsito se redescubren fenómenos de discriminación por parte de un régimen colonial, permitiendo la extirpación de la lengua materna de nuestros pueblos africanos y que fueron avanzando hasta ocultar toda diferencia en las actuales comunidades negras; sin embargo es de anotar, que las comunidades locales existen algunas palabras, dichos o jergas que sobreviven en medio de los procesos de asimilación a un modelo moderno.

En este sentido, la escuela como un escenario de legitimación de saberes y conocimientos, se requiere fortalecer su lingüística desde un enfoque crítico que cuestione la idea de raza, ya que desde esta noción los paradigmas y hegemonías blanqueadas han subordinado y han tachado otras formas de hablar y escribir. Es por ello, que desde el marco de C.E.A y la P.E.C se procura hacer estrechos caminos que fortalezcan las identidades lingüísticas, como una forma de existir en la diversidad. Dentro de los procesos reivindicativos se puede trabajar como se había expresado anteriormente los procesos lingüísticos, además de ello, re-conocer la literatura de la cultura negra que se desconoce curricularmente, al interiorizar otro tipo de narrativas se estaría internalizando conceptos decoloniales que expresan no solo la historia contada desde su subjetividad, sino pensar desde la afrocolombianidad en el marco del fortalecimiento identitario. Para este planteamiento se puede mencionar la literatura de la cultura negra del Ministerio de Cultura de Colombia tales como:

- ❖ Tambores en la noche de Jorge Artel. (2010)
- ❖ Cantos populares de mi tierra. Secundino El Zapatero de Candelario Obeso
- ❖ ¡No te rindas ¡Hazel Robinson Abrahams
- ❖ El chango, el gran putas de Manuel Zapata Olivella, (2010)
- ❖ Antología de mujeres poetas afrocolombianas. (2010)
- ❖ Obra poética. Cimarrón en la lluvia de Rómulo Bustos Aguirre (2010)
- ❖ Las estrellas son negras de Arnoldo Palacios
- ❖ La bruja de las minas de Gregorio Sánchez (2010)
- ❖ Cuentos para dormir a Isabella. Tradición oral afropacífica colombiana. Recopilación y prólogo de Baudibio Revelo Hurtado.
- ❖ Por los senderos de los ancestros: textos escogidos (1940-2000)



Además de estos textos literarios se requiere los mitos y enseñanzas locales de la comunidad de la vereda Mirasoles, que permitan revivir las voces que están asentadas en el silencio, ese silencio cómplice que ha mantenido vivas nuestras generaciones negras y son las que hoy son protagonistas de esta propuesta educativa; asimismo, es importante escuchar y escribir los arrullos, alabaos, mitos, leyendas e historias locales que permitan re - escucharnos y reescribirnos. Todo esto en un mundo de la grafía, cuyas “contribuciones afros al conocimiento universal son relegadas y mal contadas, y no hacen parte de los discursos institucionales en las escuelas y universidades: son declarados faltos de validez, profundidad, seriedad, sentimentalistas” (Anthony Borges citado por Walsh 2004 en Copete, 2014, p. 124)

En este sentido, el conocimiento de otras literaturas, voces y conocimientos locales se plantea desde la articulación con el diálogo de saberes, en el cual, se visibilicen las experiencias y voces comunitarias permeadas de sentires ancestrales que coexisten en la cotidianidad, aunque se haya caído en el juego de callar estas “otras” epistemes, pedagógicamente en el marco de P.E.C se tendría la oportunidad de producir conocimientos y hacer frente etnoeducativamente a las argumentaciones racistas y hegemónicas que han debilitado los ejercicios dialógicos donde la ancestralidad tienen cabida de gran manera. El ejercicio educador (a) es oral y escrita, pero en estas acciones son permeadas por la memoria, las identidades y las subjetividades centralizadas en aquellos subyugados con actitudes de resiliencia. Es fundamental entender, que dentro de los actos reivindicativos afrocolombianos en el marco educativa debe hacerse no desde una folclorización cultura, porque se estaría legitimando la lógica piramidal dibujada desde la noción de raza, sino que su desarrollo debe ser atravesado por acciones pedagógicas decoloniales.

El siguiente párrafo hace alusión a unos versos sacados del texto *Tambores en la Noche* de Jorge Artel: **Negro soy**

Negro soy desde hace muchos siglos.  
Poeta de mi raza, heredé su dolor.  
Y la emoción que digo ha de ser pura  
en el bronco son del grito  
y el monorrítmico tambor.

El hondo, estremecido acento  
en que trisca la voz de los ancestros,  
es mi voz.

La angustia humana que exalto  
no es decorativa joya  
para turistas.

¡Yo no canto un dolor de exportación!

Este tipo de literatura es importante abordarla educativamente y reconocer, que solo se necesita tener conciencia crítica para reconocer una existencia en una resistencia que fue iniciada en la diáspora africana, es de señalar que la revitalización identitaria afrocolombiana estaría aunada con las prácticas educativas reivindicativas por parte de la comunidad indígena de la localidad.

## Fundamentos

### Territorio

#### Dimensiones: geohistórica y ambiental:

**Identificación y recuperación de las historias de los lugares sagrados** desde las distintas cosmovisiones (indígena –comunidad negra)

**Manejo y uso de los recursos naturales** de acuerdo a la cosmovisión cultural: como agua,

**Fortalecimiento de la seguridad alimentaria:** conocer y recuperar las semillas nativas, siembras en el Tul de alimentos tradicionales producidos desde la historia en el territorio.

**Autoridades:** abordaje de la gobernabilidad tradicional: cabildo mayor, cabildo escolar, consejos comunitarios. Se requiere la interconexión de saberes y voces de liderazgos en el espacio educativo y comunitario.

#### Dimensión investigativa, lingüística.

Lengua materna nasa Yuwe, inglés, castellano, procesos lingüísticos de la cultura negra.

Además, identificación de lenguajes racistas que se enquistan en la cultura escolar.

Nasa

Prácticas  
Culturales

**Dimensiones: geohistórica, ambiente, espiritual, pedagógica**

**Visibilidad de prácticas culturales afroíndigenas** como fortalecimiento identitario en el marco de la interculturalidad.

La minga comunitaria

Fases lunares

Siembra y cosecha de productos agrícolas

Análisis de la actividad económica representada en la minería, en la cual se explota y se extrae el oro, ocasionando un deterioro ambiental en el Cerro Catalina

**La medicina tradicional** se propone un diálogo de saberes entre la comunidad indígena y negra en el marco educativo y comunitario.

Parterismo

Refrescamientos

**Conclusiones**

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A) representa un escenario educativo que reclama ser interiorizada en el P.E.C de la Institución Educativa Cerro Catalina, Vereda Nueva Granada en el Municipio de Buenos Aires, Cauca, a fin minimizar la brecha de desigualdad social que existen en materia étnica y cultural en un contexto con herencias hegemónicas y coloniales. En este sentido, trabajar la C.E.A es poder establecer nuevos escenarios que invitan a la libertad como lo plantea Rincón (2020) esta noción esta relacionada con el “conocimiento de la historia de la libertad, en la condición de los hombres y mujeres negros, que han vivido en medio de sociedades abiertamente racistas” (p 23) esta libertad,

implica el conocimiento, la apropiación y la transformación de la cultura negra hacia una construcción política, por lo cual es lícito afirmar que la libertad se asocia con la combinación de todos los factores de la identidad, que implica, además de los procesos organizativos, la reafirmación cultural de los sujetos. (ibíd.)

En esta medida, desde el campo epistémico de la etnoeducación es importante hacer procesos que reivindiquen políticamente las identidades étnicas, en nuestro caso afrocolombiano e indígena de las veredas de Mirasoles y Nueva Granada, a fin de transformar la educación con perspectivas decoloniales, que hagan frente críticamente a las desigualdades sociales y herencias racistas que ha desarrollado el discurso colonial. Es evidente trascender del academicismo para materializar pedagógicamente y hacer articulación epistémica en un contexto de diversidad étnica y cultural.

Para esta articulación es necesario plantear un diálogo de saberes entre culturas (indígena y afrocolombiana) donde el P.E.C sea flexible para incorporar nuevos discursos encaminados a fortalecer saberes, prácticas, conocimientos de la comunidad negra y estos permitan establecer caminos de relacionamiento con los de la comunidad indígena, que si bien es cierto hay procesos de reivindicación y visibilización. Esta tarea de aunar esfuerzos étnicos, ayudaría que la educación sirva como un escenario posible para politizar críticamente a los (as) estudiantes, padres, madres de familia, docentes, líderes sociales, entre otros que se relacionan con el tema educativo.

Entre tanto, la propuesta enfatizada en implementar la C.E.A en el P.E.C permite en gran sentido una transformación curricular, en la cual se considere el fortalecimiento de las construcciones identitarias que puedan darse en medio de un contexto de diversidad étnica y cultural. Por tanto, hablar de un proyecto pedagógico denominado *oralidad y escritura*

*intercultural*, permitiría romper esquemas tradicionales de enseñanza y a su vez asumir nuevas conceptualizaciones en el tema reivindicativo de la historia, la lengua, las prácticas culturales, las dinámicas asentadas en el territorio y los conocimientos que circulan en medio de un territorio que se transfigura en la cotidianidad. Es de señalar, que durante este proceso es importante las voces de nuestros comuneros (as), mayores (as), juventudes, comunidad educativa para hacer tejidos resistentes y diversos que se vaya aproximando a tantear caminos interculturales que irradie un “pluriverso de las ideas” (García Rincón, 2020, p. 24)

Trabajar la C.E.A implica necesariamente conocer la historia africana, la diáspora africana, las nuevas acomodaciones culturales, sus intercambios subjetivos, cognitivos con otros (as) distintas en un nuevo continente, conocer las nuevas dinámicas socioculturales en la actualidad, identificar la política de reconocimiento institucionalmente y su materialización en la vida concreta, la lucha de nuestras comunidades étnicas y sus logros.

Además de lo anterior, abordar culturalmente sus voces, conocimientos y experiencias, éstas puestas en un contexto dialógico, cuyos protagonistas son actores (as) históricos, aquellos (as) explotados (as) y ubicados en una escala racial, a fin de ser deslegitimados y avergonzados ante la raza blanca autodenominada superior. Si bien, es importante conocer críticamente esta realidad histórica e iniciar pedagógica y políticamente a decolonizar las acciones y pensamientos que hoy por hoy folclorizan la diversidad étnica.

Finalmente, es interesante, que desde el P.E.C se incorpore nueva literatura encaminada a conocer, reconocer, visibilizar y estudiar la cultura negra, no como un discurso esencializado, sino entender toda una estructura de inferioridad enmarcada por pensamientos blanqueados, en la cual es una teoría efímera que fue reproducida e interiorizada acríticamente, donde el color de piel jugó un papel importante para la clasificación humana e instaurar la noción de raza en

nuestro vocabulario. Entendiendo todo un tramado histórico, es pertinente empezar a desvirtuar estos paradigmas con fundamentos epistémicos alimentados por los pensamientos de nuestras comunidades negras que humanamente han hecho largos esfuerzos para sobrevivir en un contexto racista, pero con sus actitudes de resiliencia han escrito, han hablado y han actuado políticamente para que sus realidades y las de sus generaciones se transformen y se dignifique desde un marco que ha servido para legitimar, la educación.

### Referencias

- Arango, V. M., & Sánchez, A. G. (2010). ¡Los afros somos una diversidad!” Identidades, representaciones y territorialidades entre jóvenes afrodescendientes de Medellín, Colombia. *En: Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, Vol. 24 No 41*, 44-64.
- Becerra, M. J. (2008). Estrategias de visibilización de la diáspora africana en América Latina y el Caribe durante el nuevo milenio. *Ciencia Política No 5*, 73-88.
- Cabezas, A. R., & Rivilla, A. M. (2013). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, 6-29.
- Caicedo, J. A. (2018). Cátedra Afrocolombiana "Rogelio Velásquez Murillo": una experiencia de interculturalidad en la Educación Superior Convencional. En D. M. general), *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (págs. 1-492). Sáenz Peña. Provincia de Buenos Aires: EDUNTREF.
- Castillo, E. (2008). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En C. A. Rojas, *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros* (págs. 1-305). Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E. (2008). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural. En MEN, *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. (págs. 1-302). Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E., & Caicedo, J. A. (2015). El racismo en la escuela se llama el lápiz “color piel” Racismo en la escuela s called "skin color". *Héxagono Pedagógico*, 142-151.
- Cauca, A. M. (s.f.). <http://www.buenosaires-cauca.gov.co/municipio/nuestro-municipio>.
- Caucho, M. V., Erazo, D. L., & Ospina, M. C. (2016). *Interculturalidad y Educación desde el Sur. contextos, experiencias y voces*. Cuenca, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala
- CEPAL. (1995). *El etnodesarrollo de cara al siglo veintiuno*. Comisión Económica para América Latina .
- Copete, Y. A. (2016). *La Etnoeducación Afrocolombiana: Conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- García, R. D. (2009). Afrocolombianos del Pacífico. Entre la Invisibilidad y el olvido. *CIBIONTE*, 1-4.

- García Becerra, M. J. (2008). Estrategias de visibilización de la diáspora africana en América Latina y el Caribe durante el nuevo milenio. *Ciencia Política No 5*, 73-88.
- González, A. E., Bonilla, A. G., Tapia, C. T., & Riascos, K. (2014). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA en Bogotá. Avances, Retos y Perspectivas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito.
- González, L. T. (2002). Multiculturalismo, Resistencia y Educación Intercultural Afrocolombiana. En MEN, *Etnoeducación Afrocolombiana* (págs. 1-138). Bogotá: MEN.
- Granja D. O. (2015). La educación Intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 18*, 91-110.
- López, M. M. (2012). Espiritualidad mariana y diáspora afrocolombiana. *Albertus Magnus, Vol. 4, N.º 2*, 179-195.
- López, R. M., & Palacio, C. S. (2014). Identidad afrocolombiana y necesidades educativas: una propuesta para la formación en derechos. *Senderos Pedagógicos*, 85-94.
- Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular : Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 22, No. 62*, 1-31.
- MEN. (2001). *Serie lineamientos curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). *Marco de política para pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, rom y otros grupos étnicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Meneses, C. Y, A. (2014) Oralidad, Escritura y Producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis. Vol 10*, 119-133
- Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *CLASCO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 33-52.
- Mosquera, J. d. (1999). *La Etnoeducación Afrocolombiana: Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*.
- Nava, P. B., González, N., Peña, G. M., & Chimal, A. M. (2006). *Investigación Cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- OMS. (2017). La minería aurífera artesanal o de pequeña escala y la salud. *Documento técnico n.º 1: Riesgos para la salud relacionados con el trabajo y el medioambiente asociados a la extracción de oro artesanal o a pequeña escala*, 1-36.



- ONIC. (2020). <https://www.onic.org.co/>. Obtenido de <https://www.onic.org.co/pueblos/2095-nasa>
- Patiño, P. E. (2004). *Estado de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.
- PCTR. (2018). *Pacto Comunitario para la Transformación Regional*. Buenos Aires. Cauca: Presidencia de la República.
- PEC. (2018). Proyecto Educativo Comunitario Intercultural-pec. comunidad Kuesx Uma Kiwe, Institución Educativa Cerro Catalina. Buenos Aires Cauca: Republica de Colombia. Departamento del Cauca. Municipio de Buenos Aires.
- Peña, A., Hurtado, F. A., & Quilindo, V. H. (2014). *Procesos de construcción identitaria cultural en contextos escolares*. Popayán: Universidad de Manizales.
- Rentería, C. A. (s.f). *Construyendo Identidad Étnica Afro-Urbana: Etnografía de las dinámicas organizativas en los procesos de construcción de identidad étnica afrocolombianas en Cali*. Cali: Universidad del Valle.
- Rincón, J. E. (2019). *Por fuera de la casa del amo. Insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano Siglo XX*. Colombia: Poemia.
- Rincón, J. E. (2020). Educación y Resistencia: la creación . *Revista CS*, 30, 17-45.
- Rincón, J. E. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. *Revista CS número 30*, 17-45.
- Rojas, A. (2008). Origen y sentido de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En MEN, *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros* (págs. 1-302). Popayán: Universidad del Cauca.
- Salvador, C. P., & García, M. R. (2014). *Interculturalidad: Miradas críticas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sierra, C. (2004). Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación. *Revista de Educación*, núm. 334, 165-176.
- Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México: Fondo de cultura económica.
- UNESCO. (03 de mayo de 2009). *Día Mundial de la Libertad de Prensa*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-press-freedom-day/previous-celebrations/worldpressfreedomday200900/themes/the-role-of-media-in-intercultural-dialogue/>
- Viveros, D. C., & Mosquera, V. A. (2014). Vida cotidiana de las mujeres mineras de Higuerrillos, Municipio de Buenos Aires, Cauca. Una mirada a sus familias, su trabajo y su participación Política. *Prospectiva No 19*, 253-278.

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, Colonialidad y Educación. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 1-8.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Raza*, 131-152.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz*, 1-18.

### **Relatos de la comunidad educativa**

- ❖ Erika Avendaño. Docente de la Institución educativa Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.
- ❖ Fidelia Peña Ipia. Rectora de la Institución educativa Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.
- ❖ Herly Ipia. Docente de la Institución educativa Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.
- ❖ Huber Alirio Daza Benítez. Gobernador y docente de la Institución educativa Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.
- ❖ Javier Fayad. Docente de la Universidad del Cauca. Capacitador en la construcción del P.E.C de la Institución educativa Cerro Catalina.
- ❖ Jennifer Montero. Docente de la Institución educativa Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.
- ❖ Lida Mery Ocampo. Docente de la Institución educativa Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.
- ❖ Mariano Yule. Cabildante de la Vereda Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.

- ❖ Marcos Yule Yule. Líder comunitario de la Vereda Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.
- ❖ Santiago Chocué. Cabildante de la Vereda Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.
- ❖ Nelly Balanta. líder comunitaria y Docente de la Institución educativa Cerro Catalina. Comunicación personal, 2019.