

**LOS SABERES AFROCERRITEÑOS EN LA ESCUELA: APLICACIÓN DE LA
CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA JOSE IGNACIO RENGIFO EN EL GRADO TERCERO.**

SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ETNOEDUCATIVA

MARÍA ALEJANDRA ÁLVAREZ JAMBO



ASESORA: CRISTINA SIMMONDS

CULTURAS, MEMORIAS Y TERRITORIOS

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN
POPAYÁN (CAUCA)**

2018

AGRADECIMIENTOS

Le dedico este trabajo a Dios por estar pendiente en todos los momentos de mi vida, con su protección y bendición en todo el proceso de mi carrera. A mi madre, abuelos, hermana y tía por infundir en mí la lucha y la perseverancia de superación personal, resaltando el apoyo en los momentos de duda, desesperación y felicidad, en especial a mi madre, a quien admiro por su esfuerzo y es un ejemplo fundamental en mi vida. Al cuerpo docente de la Licenciatura en Etnoeducación por aportar a mi proceso de auto-reconocimiento como mujer, sujeto afrodescendiente joven y por su orientación en el camino de la profesionalización. A cada una de las personas que directa o indirectamente hicieron de este proceso una experiencia significativa, culminada en la escritura de mi sistematización de la práctica pedagógica etnoeducativa. A mis compañeros de lucha y estudio, quienes me fortalecieron cuando desistí aportando un granito de arena para la formación de una futura etnoeducadora.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. En el contexto urbano afrocerriteño.	7
1.1 Municipio de El Cerrito (Valle)	8
1.2 Espacios de aprendizajes significativos: Institución Educativa Jorge Isaacs. Sede: I.E José Ignacio Rengifo	10
1.3 El mundo escolar y comunitario	15
1.4 Las Ciencias Sociales en la organización escolar	22
1.5 Características del grado tercero uno	27
2. Una apuesta política y pedagógica desde la Catedra de Estudios Afrocolombianos en la transformación de la escuela tradicional.	36
2.1 Un cúmulo de saberes desde historias propias y ancestrales de mi territorio	36
2.2 El papel de la etnoeducación en el contexto urbano afrocerriteño	40
2.3. La cátedra de estudios afrocolombianos: para conocer, reconocer y visibilizar la comunidad negra de mi territorio.	42
2.4 La tradición educativa dentro de un currículo alternativo y diferencial: El constructivismo.	44
2.5 Las Ciencias Sociales para la vida en comunidad	45
3. El baúl de los recuerdos: recopilación de una experiencia significativa	46
3.1. Hablando con los ancestros	47
3.2 Prácticas discriminatorias en la escuela: la autorepresentación	54
3.3 Explorar los saberes afrocerriteños, desde mi comunidad.	56
3.4 Preparándonos para festejar nuestra herencia africana en la escuela	60
4. La construcción de una experiencia significativa en el paso por la práctica pedagógica etnoeducativa	63
Conclusiones	
Referentes bibliográficos.	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe la experiencia escolar de la práctica pedagógica etnoeducativa en la Institución Educativa José Ignacio Rengifo de El Cerrito (Valle), a través de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA, en el grado tercero de esta institución. La práctica realizada me permitió, además de incorporar la Cátedra, conocer la realidad del contexto escolar, marcada por prácticas tradicionales de memorización y autoritarismo, así como también, posturas racistas y discriminatorias que motivaron la realización mi propuesta de práctica pedagógica.

La aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se justifica por la necesidad de visibilizar la historia y la presencia de una de estas comunidades étnicas, como es la población afrodescendiente articulado a los procesos interculturales entre indígenas, mestizos y grupos sociales articulados en contextos étnicos, presentes en nuestro territorio y en nuestra identidad nacional y respondiendo a lo estipulado en el Decreto 1122 de 1998, que obliga a la aplicación de esta Cátedra en todos los establecimientos educativos del país. De esta forma, la Cátedra ofrece herramientas para poder implementar, desde la escuela, estrategias de aprendizaje alternativas en clave intercultural y para el desarrollo de otras educaciones fundamentadas en pedagogías activas, que permitan superar el racismo y la exclusión de estas comunidades.

En el contexto de una educación incluyente e intercultural y en el marco de la Cátedra, se deben replantear las formas tradicionales del quehacer pedagógico y didáctico. Se requiere el desarrollo de capacidades integrales en los docentes para transformar el proceso educador y las problemáticas escolares. Por esta razón, la propuesta de práctica pedagógica debe funcionar como una herramienta que responda a las necesidades de los educandos, en la medida que el conocimiento se construya de manera equitativa y donde la relación docente-estudiante se construya en prácticas de igualdad y tolerancia. Como respuesta a las luchas sociales de las comunidades diferenciales de nuestro territorio , se establece la etnoeducación como política pública que establece una educación diferencial para las comunidades étnicamente reconocidas en planteles educativos públicos o privados, busca generar propuestas alternativas e innovadoras que rompan esquemas pedagógicos memorísticos y etnocéntricos y prácticas racistas y discriminatorias.

La propuesta etnoeducativa, a partir del desarrollo de mi práctica pedagógica, tuvo como propósito promover alternativas pedagógicas en niños y niñas del grado cuarto de la Institución Educativa José Ignacio Rengifo pertenecientes a grupos étnicos diferenciados del municipio de Cerrito (Valle) desde el reconocimiento de sus diferencias, contextos y situaciones de vida particulares. Se enfatizó en promover la comprensión, el respeto y el reconocimiento de la diversidad étnica, en especial, de la población afrodescendiente, como una forma para superar las prácticas racistas en la escuela.

Esta experiencia fue asumida como una apuesta política y transformadora hacia la generación de ambientes democráticos e igualitarios en defensa de una educación de calidad y en contraposición a una sociedad marcada por estereotipos que históricamente han atropellado las comunidades afrodescendientes.

En este orden de ideas, el documento presenta la sistematización de mi práctica pedagógica estructurado en cuatro capítulos, así:

El primer capítulo describe y caracteriza el Municipio de El Cerrito como territorio con presencia de diversos grupos étnicos y en especial de población Afrodescendiente. Se muestran las diferentes dinámicas sociales y problemáticas económicas y culturales de esta región. Se describe la institución escolar en relación con sus trayectorias, filosofía, normatividad, recursos humanos e infraestructura. Se hace una descripción del grupo de estudiantes de tercero y del aula de clase; se caracteriza a niños y niñas y su cuerpo docente. Adicionalmente, se especifica en las Ciencias Sociales, área de conocimiento donde se concretó la práctica pedagógica etnoeducativa.

El segundo capítulo presenta un marco conceptual el cual contiene definiciones, perspectivas y conceptos utilizados en la PPE, desde el ámbito etnoeducativo, pedagógico y teniendo en cuenta el área de Ciencias Sociales; se plantean los conceptos de discriminación, racismo y los principios de la CEA como proyecto alternativo para superar la escuela tradicional. Se muestra el constructivismo como una apuesta pedagógica que permite la realización de proyectos de aprendizaje dinámicos, interactivos y teniendo en cuenta los conocimientos previos de los niños y las niñas hacia la construcción de nuevos conocimientos.

El tercer capítulo presenta la memoria de las actividades a partir de la narración de experiencias, logros, dificultades y de mi sentir como practicante. Es un relato trazado por la autorreflexión

pedagógica, que a partir de lo positivo y negativo, abre la puerta al capítulo central de mi sistematización. Ese capítulo es el cuarto, que analiza de modo reflexivo la experiencia de ser docente en mi municipio, vivencia que me llenó de alegrías, tristezas y permitió construir un ejercicio de auto-reconocimiento frente a mi papel como etnoeducadora.

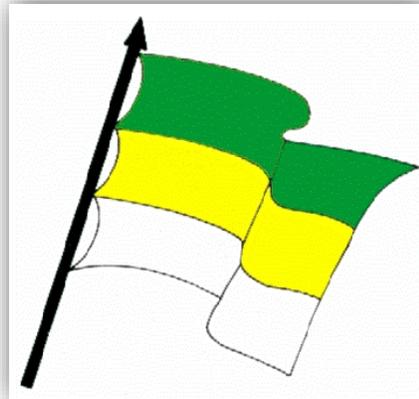
Este documento es una invitación a descubrir “otras” formas de ver la educación en Colombia, en concordancia con las necesidades organizacionales de las comunidades afrodescendientes del territorio vallecaucano, excluidas y minorizadas por prácticas discriminatorias y reducidas al imaginario folclorista. Todo esto, reflejado en el aula de clases y en las prácticas cotidianas de la escuela. Se invita a ver de otra forma nuestra herencia africana, como un aporte a la estructura social de la nación y del sistema educativo de nuestro país. A partir de esta memoria de práctica pedagógica, vamos a encontrar historias de vida, anécdotas, logros, dificultades y narraciones trazadas por la autorreflexión y el deseo de construir un país justo y desprovisto de estereotipos y prejuicios contra la gente negra.

1. EN EL CONTEXTO URBANO AFROCERRITEÑO

El Cerrito Valle fue fundado en 1825 por el presbítero Manuel José Guzmán, fue declarado como municipio en 1846. Su territorio estaba dividido en dos regiones: una plana del río Cauca y otra en la cordillera central. El cerrito es agrícola e industrial.

Por su ubicación geográfica, el Municipio cuenta con todos los pisos térmicos, que determinan amplias zonas de vida, gran cantidad de usos del suelo, gran variedad de flora y fauna, lo cual se convierte en una fortaleza en cuanto los sistemas productivos. Posee grandes cultivos agrícolas, altamente tecnificados como la caña de azúcar, cosechas temporales como la cebolla Junca, frijol, papa, algodón, soya, maíz, sorgo, millo arroz y cultivos permanentes de uva y frutales. En el sector industrial se destacan empresas como la del cuero. El aporte del sector industrial está en el trabajo el ingenio Providencia y la fábrica de los famosos Panderitos Kit, empresas que generan trabajo a la población. De igual forma se reciben beneficios del sector turístico.

SIMBOLOS



1.1 Municipio de El Cerrito (Valle) Los límites del Municipio son: al norte con los Municipios de Guacarí, Ginebra y Buga, al oriente con el Departamento de Tolima y el Municipio de Palmira, al sur el Municipio de Palmira y al occidente el Municipio de Víjes.



Ubicación geográfica de El Cerrito en el Valle del Cauca.

Tomada de: www.valledelcauca.gov.co/publicaciones.php?id=23.2017

1.1.1 Organización socio-económica

a. Producción Agrícola

En el municipio de El Cerrito se encuentran dos subregiones definidas geográficamente, las cuales determinan la vocación agrícola por zonas. En primer lugar, se encuentra la zona geográfica del Cauca, zona plana de alta fertilidad del suelo, la cual ha concentrado cultivos comerciales importantes por su vinculación con la agroindustria y cuyo desarrollo se ha sustentado en un proceso de tecnificación de la producción. En segundo lugar se encuentra la zona montañosa, donde se localizan principalmente la producción cafetera, la producción lechera y cultivos de pan coger, estos últimos desplazados de la zona plana por el incremento del área cultivada en cultivos comerciales (principalmente caña de azúcar y en menor medida, soya), situación ocasionada por una alta concentración de la tierra a través de la estructura de latifundio (principalmente cañeros).

Esta situación ha generado que un alto porcentaje del área cultivada en la zona plana del municipio se dedique a caña, a la vez que ha provocado el desplazamiento de la producción agrícola de pan coger a la zona montañosa (yuca, tomate, fríjol, cebolla, entre otros), lo cual ha generado además limitantes y obstáculos a la comercialización de los productos y la aparición de intermediarios, debido a las dificultades de transporte y las largas distancias.

La producción industrial del municipio se concentra fundamentalmente en la zona plana, en los corregimientos aledaños a los cultivos de caña (producción azucarera) y en la cabecera municipal, donde se destacan las curtiembres. La importancia de estas dos actividades industriales radica

principalmente en su aporte a la generación de empleo en el municipio. La producción de los ingenios demanda un buen número de mano de obra a destajo, requerida para el corte de caña, sin embargo la tecnificación de los procesos puede provocar en el mediano plazo un decrecimiento de la demanda de fuerza de trabajo, generando desempleo. Esta situación es contraria a lo que sucede con las curtiembres, las cuales presentan una tendencia al incremento del personal ocupado.

c. Educación

La atención educativa en nuestro municipio está dirigida en los niveles académicos de preescolar, educación básica y secundaria, ofrecida de manera técnica y tecnológica por organizaciones públicas y privadas. Como municipio no certificado devenga recursos centralizados por el departamento, en el cual es repartida equitativamente en los espacios educativos públicos. La educación básica y media está dirigida a las competencias básicas en busca de responder a las necesidades del contexto, pero que en realidad las nuevas generaciones exigen espacios alternativos a la educación tradicional, donde se tenga en cuenta las nuevas nociones que trae la globalización. Dentro del nuevo plan de gobierno se le brinda mayor importancia a la educación como una oportunidad de consolidar proyectos de vidas sustentados en las nuevas dinámicas socio-culturales de las generaciones juveniles y la niñez.

Estas nuevas dinámicas deberán tener en cuenta un contexto afrodescendiente caracterizado por prácticas discriminatorias y racistas que están a la orden del día en los establecimientos educativos, como resultado de la colonialidad construida por la escuela, aludido en el texto de la Alcaldía Mayor de Bogotá con algunos docentes investigadores del racismo y discriminación “la población afrodescendiente será clasificada en el nivel más bajo de la escala social, promoviendo condiciones de trato desigual que cimentarán su pobreza y exclusión actual” (2009:40) sumado a la desigualdad socio-cultural de una población que ha luchado por ser reconocidos por sus aportes a la generación de nación y no por las marcas estructurales propias del racismo. La disminución de las estigmatizaciones hacia los colectivos negros deberá estar trazados por las “otras” actividades, oficios, aportes y aspectos positivos que nunca han estado presentes dentro de los currículos académicos.

Formalmente la etnoeducación es atendida en esta institución por un maestro orientador, donde solo se disminuyen a proyectos de papel y escenarios de folclorismo, aspecto que mostraré más adelante evidenciado en la práctica pedagógica etnoeducativa.

**1.2 Espacios de aprendizajes significativos: Institución Educativa Jorge Isaacs. Sede:
I.E José Ignacio Rengifo**

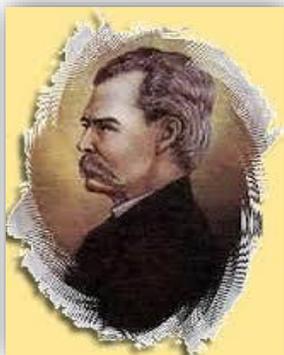
RESOLUCIÓN DE FUSIÓN	1938 DE 6 DE SPTIEMBRE DE 2002
NATURALEZA	OFICIAL
CARÁCTER	MIXTO
GRADOS QUE OFRECE	0o – 11° Y EDUCACION TECNOLÓGICA
DIRECCIÓN-SEDE ADMINISTRATIVA	CARRERA 7° NO 7-29 B/ EL ROSARIO
NIT	891380159-4
CÓDIGO DANE	176248000024
NOMBRE DEL RECTOR	DORA ALBA BOLIVAR SANCHEZ

Tabla informativa de la institución educativa. Tomado de: Coordinación académica. 2017

Reseña demográfica: La Institución Educativa Jorge Isaacs, está ubicada en el municipio de El Cerrito, en el departamento del Valle Del Cauca República de Colombia. Las sedes urbanas se encuentran ubicadas en sitios estratégicos del municipio, lo que permite como Institución tener influencia en gran parte de la zona urbana; situación que se ha empezado a considerar como una ventaja a pesar de la vulnerabilidad del sector.



Foto actual de la Sede: José Ignacio Rengifo. Tomada por María Alejandra Álvarez. 2017



JORGE ISAACS



ESCUDO



BANDERA

SEDE: JOSE IGNACIO RENGIFO

El plantel educativo atiende los niveles de preescolar, primero, segundo, tercero y el programa de aceleración en la jornada de la mañana, El personal directivo conformado por una coordinadora y 10 docentes. Atiende a 261 niños y niñas en edades entre los 4 años y 14 años, de distintos barrios del Municipio.

Las características históricas, geográficas, económicas y demográficas del municipio de El Cerrito, le aportan a la práctica pedagógica etnoeducativa elementos socio geográficos que permitan comprender las circunstancias y las problemáticas que están afrontando hoy las familias que tienen un vínculo con la institución, a donde sus hijos llegan para continuar el proceso de formación que iniciaron en el seno de una familia, que adolecía de normas, pautas de crianza, falta de afecto, situaciones que fueron transmitidas a sus hijos y que en la actualidad están afectando su convivencia y por ende el aprendizaje.

El espacio escolar cuenta con material tecnológico como sala de informática, biblioteca y sala de proyección audiovisual, con acceso a toda la comunidad académica (docentes, estudiantes y padres de familia). Aunque los espacios para esparcimiento de todos los estudiantes es limitado, puesto que cuenta con un solo patio que cumple funciones recreativas y de actos culturales. Los materiales didácticos se encuentran en cada salón, pertinentes al grado de escolaridad como textos escolares, pintura, tijeras, papel block, colores, juegos de concentración y en algunos casos juguetes educativos.

a. Padres de familia

Las madres y acudientes que hacen parte de nuestra comunidad educativa pertenecen en su gran mayoría a los estratos 1 y 2 DEL SISBEN, EN UN 59% son madres cabeza de hogar, igualmente se presenta un alto grado de analfabetismo por lo cual se presentan grandes dificultades para que acompañen a sus hijos en los procesos formativos. La mayoría de los acudientes que asisten a la institución son mujeres, típico de una comunidad que ve a la mujer como símbolo de crianza y tenencia de hijos. En algunos casos, la mirada de los padres de familia frente a la labor del docente se reduce solo a la enseñanza de números y letras pero desconocen los “otros” conocimientos de la vida diaria y local, como en el caso de la indagación de nuestros ancestros que por completo era desconocida y estereotipada por frases como “Aquí solo vivían indios y los mataron” o “vivieron los negros e indios” escritos que reproducían las marcas sociales al referirse al tiempo pasado.

b. Consejo de padres

El consejo de padres es el órgano de la asociación de padres de familia. Es un medio para asegurar la continua participación de los padres y acudientes en el proceso pedagógico de la institución, está integrado por dos padres de familia de los estudiantes que cursan cada uno de los diferentes grados que ofrece la institución. Deben participar e integrar los comités de trabajo de la asociación de padre y ser dinamizadores o voceros de cada grupo.

La junta directiva de Asopadres debe citar cada año a asamblea para que se haga nueva elección. Se debe hacer en los primeros treinta días después de iniciado el período escolar. En la primera reunión de padres de familia que programe la institución se eligen los representantes por grupo para asistir a la asamblea.

Jardín	Lic. Adriana María Satizabal.	24 niños y niñas
Transición 1	Lic. Sandra Janeth Ávila	24 niños y niñas
Transición 2	Lic. Orlando Bermúdez	22 niños y niñas
Educación básica ciclo primaria Primero	Esp. Roselia Domínguez	32 niños y niñas
Segundo 1	Lic. Martha Eugenia Carvajal	28 niños y niñas

Primero 2	Ana maría robles	31 niños y niñas
Segundo 2	Lic. Francia Elena Lucio	31 niños y niñas
Tercero 2	Ana Luisa Luna	23 niños y niñas
Tercero 1	Esp. Misiyer Ospina	23 niños y niñas
Programa flexible de aceleración	Lic. Jhon Jairo Castillo	23 niños y niñas
TOTAL		261 ESTUDIANTES

Tabla informática acerca de los grados atendidos actualmente en la Institución Educativa José Ignacio Rengifo.

Tomado de: Coordinación académica. 2017

Los maestros orientadores reflejan la realidad actual de la educación en Colombia, donde el tradicionalismo está a flor de piel en las aulas de clases, iniciando con prácticas religiosas impuestas en las horas de formación, metodologías del premio/castigo y en algunas ocasiones maltratos físicos. En la etnografía realizada a nivel institucional, se tienen en cuenta las prácticas educativas alternativas al tradicionalismo, pero no llegan a hondar las reflexiones pedagógicas de los maestros orientadores y siguen en su misma labor tradicional. Se trabaja en un ambiente caluroso y de motivación, pero perviven los estigmas y marcadores de señalamiento con respecto al contexto de la escuela y los niños y niñas que asisten a él, dando juicios de valor frente a los estudiantes sin tener en cuenta la investigación educativa para entender los comportamientos y actitudes de sus estudiantes.



Algunos de los integrantes del cuerpo docente de la Institución Educativa José Ignacio Rengifo, asistiendo a actividades pedagógicas.

a. **Programas y proyectos institucionales.**

Los programas y proyectos institucionales responden a las políticas educativas nacionales reglamentadas para las escuelas. Ante esto, es notorio la no aplicación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en su expresión escolar como proyecto interdisciplinar, al igual que el componente étnico y cultural de la comunidad.

ÁREA A CARGO	NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO	DOCENTES A CARGO
TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DE DESASTRES	Socialización de los insumos del proyecto de prevención atención de desastres ante el Departamento de área de Tecnología e Informática	Magnolia García Jhon Jairo Castillo
CIENCIAS SOCIALES	PAZ Y DEMOCRACIA	Reconoce la convivencia como un estado natural de todo ser humano y que está marcada en diferentes acciones que le permiten desarrollarse y desarrollar su vida dentro de un marco de convivencia, respeto por el mismo y sus congéneres aportando para el crecimiento mutuo y aceptando la diferencia como parte de la sociedad.	Roberth Tulio Díaz Francia Elena Lucio
INGLES	EDUCACIÓN SEXUAL	Generar formación en los niños, niñas y adolescentes respecto a la responsabilidad que trae consigo, iniciar sus prácticas sexuales a temprana edad y todas sus posibles consecuencias.	Magnolia García Ana Luisa Luna

MATEMÁTICAS	ESCUELA DE PADRES	Proporcionar a los padres de familia por medio de talleres y proyectos como el de “Acompañamiento a padres de familia” elementos que les permitan el ejercicio de nuevas formas de relación con sus hijos mediante el fomento de la autoestima y una adecuada comunicación entre ellos (formación e identidad y cultura)	Lina	Marcela
			Jambo Ortiz	
			Martha	E.
			Carvajal	

Tabla informativa de proyectos transversales que se orientan en la escuela. Tomado de: Coordinación académica.2017

El proyecto de “La diversidad nos une” es la muestra más cercana de la visibilización de las comunidades étnicamente reconocidas, donde a través de eventos pedagógicos se realizan muestras alusivas frecuentemente a la organización afrodescendiente, pero que desde una mirada etnoeducativa debería estar atravesando las áreas del saber en todo el año lectivo y no reducirlo a un solo día de conmemoración, sumado al poco interés de los docentes en asumir la etnoeducación quizás por desconocimiento o el miedo de crear otros espacios para el acto pedagógico; el hecho de descentralizar los proyectos institucionales se convierte en excusa para recargar a una sola persona la tarea de fomentar “otras” dinámicas de organización comunitaria como es el caso de los Afrodescendientes, donde usualmente se folcloriza y minimiza a estereotipos. Desde la CEA el proyecto de “Paz y democracia” debería estar enmarcado a la construcción de ambientes de sana convivencia donde se promuevan los valores culturales del respeto y la tolerancia que hoy en día son el vacío ético en la institución, al generar acciones conscientes de lo racistas y discriminatorios que los seres humanos podemos ser, producto de la herencia colonizadora que ha tenido minorizados a los “ otros” aun estando en un país que desde las letras promulga ser libre y multicultural, pero que no solo estén encaminado a izadas de bandera o presentaciones momentáneas, al contrario deberían transversalizar los momentos pedagógicos dentro del aula de clase.

1.3 El mundo escolar y comunitario

El proceso etnográfico a través de las entrevistas a docentes, padres de familia y estudiantes, manifiestan no tener acceso al documento público, aunque haya sido divulgado oficialmente años atrás.

Dentro de algunas entrevistas realizadas en este caso al docente Jorge Leonardo Hernández, manifiesta que: “al PEI no se puede acceder públicamente, porque solo unos cuantos a través de las influencias han podido verlo, y dicen que se encuentra en reestructuración” (Septiembre de 2017).

Otra variedad de argumentos presentaron los entrevistados:

- Solo la sede principal lo tiene.
- Aunque compartimos con las demás escuelas, no se tiene en cuenta.
- No existe interés por conocerlo detalladamente.
- Los docentes nuevos no tienen ningún conocimiento de divulgación.

El PEI construido y divulgado en el 2013 por parte de directivos, maestros, estudiantes y comunidad en general es el producto de una política educativa que pretende responder a las necesidades locales. De acuerdo a información externa, puesto que no tuve acceso directo al documento público por cuestiones de reestructuración del mismo, se maneja un solo PEI para la sede principal y las demás escuelas que trabajan de la mano en un solo escrito. En entrevista con la coordinadora de la sede *Mg. Luz Eneida Escobar Jiménez* manifiesta que:

“El proyecto educativo institucional se encuentra en el principio de participación de integrar la teoría y la práctica en un mismo momento (Tiempo) y en un mismo lugar (espacio) cuando se da el proceso de aprendizaje, cuenta con cuatro dimensiones de formación integrados al modelo pedagógico constructivista en cuatro pilares que son: gestión pedagógica, gestión directiva, gestión económica y la gestión comunitaria” (Agosto de 2017).

¿Y la organización curricular? “La organización curricular se aborda a partir de las necesidades locales, estándares básicos de competencias, el PEI y la pertinencia de los contenidos de acuerdo a la edad, tiempo y espacio que se requiera. La planeación se realiza anualmente, desarrollada en cuatro periodos escogiendo temas conceptuales obtenidos de textos escolares nacionales y locales. Los temas se abordan de acuerdo a las necesidades del territorio, edad de los estudiantes y espacio escolar” (Agosto de 2017).

1.3.1 Planeación curricular: metodología, actividades y evaluación

La planeación curricular está compuesta de:

- Contenidos del periodo.
- Competencias a desarrollar.
- Indicadores de desempeño.
- Evaluación.
- Actividades de apoyo.

Es importante describir el proceso educativo de los grados atendidos en la institución, que simultáneamente responden a los lineamientos curriculares del estado, que anualmente se prepara un plan de acción frente a los contenidos a desarrollar en los periodos académicos. Como lo describe la *Lic. Sandra Janeth Ávila* quien dirige el grado preescolar “se va desarrollando mediante la elaboración de proyectos de aula que pretenden suplir las necesidades de los estudiantes en todo el año escolar” (Agosto de 2017). Caso contrario a los demás grados que trabajan por mallas curriculares que abordan objetivos, competencias y actividades dirigidos por el MEN de manera generalizada en busca de responder a estrategias mundiales que solo le interesa la formación de cuerpos competentes. Ante esto la *Lic. Ana Luisa Luna* docente del grado tercero dos “aquí trabajamos con una malla curricular para el año lectivo, donde se trabajan por grados, que deben de desarrollarse al mismo tiempo, por ejemplo si yo ahora estoy trabajando los ríos y montañas la otra profe de tercero dos debe de ir en lo mismo” (Agosto de 2017).

Aunque la planeación curricular se desarrolla a partir de una matriz general para la básica primaria, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se deriva de las necesidades locales de los estudiantes, no se está llevando a cabo en su totalidad, puesto que los temas y metodologías abordadas corresponden a una lógica de memorización, conductismo y conocimientos académicos que no tienen en cuenta los “otros” saberes inmersos en la comunidad. El trabajo en el preescolar se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo; estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto periodo de tiempo, pero que en el caso de esta escuela se aceleran las etapas otorgando prioridad a la escolarización desde los cinco años. No digo que esta decisión este mal, simplemente es la manera y el proceso metodológico con el que es abordado. Así, la perspectiva del grado inicial se reduce a la preparación en leer-escribir para el ingreso del grado primero y los siguientes grados.

La responsabilidad de las Ciencias Sociales en este ámbito esta minimizada a pocas horas de estudio, materializada en la noción de buenos patriotas con la enseñanza de símbolos y héroes patrios, mapas y memorización de conceptos que no están articulados a las dinámicas del territorio.

Metodología: A lo largo se describe una educación tradicionalista, enmarcada por prácticas de discriminación y estereotipos formados socialmente e inmersos en la escuela, donde responder a las pruebas de estado, evitar la deserción escolar y formar mentes y cuerpos en dinámicas conceptuales y no integrales se convirtió en la única prioridad de los maestros y maestras orientadoras. La metodología de trabajo inicia en ambientes de trabajo donde se organizan en filas, el docente es la autoridad y los estudiantes maquinas que transcriben textos largos para luego memorizarlos. El regaño y el castigo es muy frecuente en este ambiente escolar, aquí la infraestructura escolar no permite buenos espacios para la libertad, no se puede correr en los pasillos, formaciones casi militares, ordenes que requieren gritos y algunas veces maltratos físicos por docentes antiguas e infinidad de aspectos característicos de una educación autoritarita.

El trabajo de los docentes hoy está más enfocado al diligenciamiento de formatos que en nada tienen que aportarle a una verdadera formación del educando y aunque los docentes reconoce que los estudiantes llegan carentes de afecto y que esto incide en el aprendizaje, expresan no tener tiempo para escuchar las vivencias de los educandos y los problemas que los aquejan, ello hace que se sientan impotentes a la hora de actuar.

El plan curricular se construye colectivamente entre los docentes encargados del área de Ciencias Sociales, acordando contenidos, metodologías y actividades asertivas para cada grado. En el momento, existen dos aulas de tercer grado, en el cual desarrollan al mismo tiempo las actividades planeadas, para responder al tiempo escolar establecido.

Actividades y evaluación: Las actividades desarrolladas por los docentes responden a estructuras demarcadas por la lectura, escritura y matemáticas que desde su perspectiva es lo más importante para aprender en la escuela, marcadores que históricamente ha dirigido la sociedad y que invisibilizan las otras áreas del saber cómo las Ciencias Sociales. De acuerdo a algunos planeadores observados durante la etnografía, es de mutuo acuerdo las actividades con fotocopias, transcripción de textos, memorización de datos, y en algunas ocasiones

trabajos manuales propuestos para la casa y que terminan siendo elaborados por el padre de familia. La evaluación se hace de manera permanente con cuestionarios, talleres y trabajos en clase.

1.3.2 Complejidad de las Ciencias Sociales

De acuerdo a la experiencia de la docente, relata que “los contenidos abordados en la institución educativa frente a las Ciencias Sociales, se desarrollan de acuerdo al grado de escolaridad, la complejidad de los temas se establece de acuerdo a las expectativas de los estándares básicos de competencias contextualizándolas” *Entrevista realizada a Esp. Misiyer Ospina* (Julio de 2017). Existe coherencia gradual de los temas vistos en cada grado, es decir, el tema tratado en primero será desarrollado a los próximos años con más complejidad de manera especificada, aumentando el nivel de las competencias en los estudiantes, postura que desde la etnoeducación se convierte en un acierto para ahondar en la construcción del conocimiento como un proceso complejo ligado al crecimiento físico-motor del estudiante.

Por el afán de responder a unos estándares curriculares desde las Ciencias Sociales, se deja a un lado los saberes locales del territorio cerriteño, dando prioridad a aspectos académicos convencionales basados en la adquisición de saberes a través del método memorístico y la transcribir textos que no describen la realidad social del contexto. Como herencia de una construcción histórica de las disciplinas científicas, nos han formado en ideas que privilegian el carácter universal del conocimiento desde la experiencia de Europa, imponiéndolo como único y verdadero y así, “las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento” (Lander 2000:10), construyendo una sola verdad, basada en la superioridad y normativas que definen patrones de conocimientos que se deberían enseñar, situando los “otros” saberes en perspectivas de atraso, primitivos y de poco valor.

Lo anterior, refleja una educación que dice ser contextualizada, pero que en realidad no permite la libertad emocional y afectiva de los estudiantes, pretendiendo controlar los comportamientos y actitudes dentro del aula de clases por el camino de la imposición de la autoridad.

Ante esto, los procesos etnoeducadores no se evidencian en el contexto de la escuela y particularmente desde las Ciencias Sociales. En efecto, la PPE logró proponer “otras” educaciones emergidas de las comunidades Afrodescendientes de nuestro municipio, aspecto que inquietó a los estudiantes por aprender acerca de lo desconocido e invisibilizado en su mundo escolar, demostrando gran interés frente a lo que históricamente se ha estigmatizado y minorizado.

Mi labor etnoeducativa se materializó a partir de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, el cual no solo se construyó a partir de la adquisición de saberes locales, sino del entendimiento de los procesos organizacionales de las comunidades en el presente, para “contribuir a la superación de las diversas formas de invisibilización de la presencia histórica de los afrodescendientes en el país, particularmente aquellas que son promovidas y/o legitimadas por el sistema educativo” (Rojas 2008:20).

La Catedra de Estudios Afrocolombianos pretende eliminar las barreras del racismo y la discriminación en la escuela, conociendo al otro para respetarlo y tolerarlo en su condición ; redefine el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales mirando la historia como sucesos que explican la realidad de las comunidades afrodescendientes en el presente y no como un recorrido lineal de fechas, hechos y momentos que no reconocen la presencia de “otros” saberes y en su defecto los han minorizados a estereotipos sociales.

Los procesos étnicos que emergieron en busca de una educación propia, que cuestionan los modelos educacionales tradicionales y la invisibilización de los negros e indios implantados desde la colonia hasta nuestros tiempos, son hoy el objetivo reivindicatorio de la etnoeducación. Esta responde, como política pública a la Constitución Política de 1991 en el Artículo 7 donde se expresa que: “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” como un territorio pluriétnico y multicultural en su deber de atender las necesidades de las comunidad étnicamente reconocidas en este caso, desde la educación. Sin embargo, este postulado no se pone en práctica y por el contrario, se siguen reproduciendo marcas asociadas a la burla, el rechazo y la no aceptación de la población étnicamente diferenciada.

En este sentido, la CEA se convierte en un mecanismo pedagógico que permite transformar el tipo de escuela que observamos actualmente, en busca de modificar la mente de las

generaciones marcadas por la colonialidad. Promueve la formación de las nuevas generaciones a través de la cultura y al mismo tiempo generar procesos de reflexión constante frente al papel pedagógico de los agentes etnoeducadores; hablamos entonces de una escuela diseñada, que se define como “la conjunción inseparable de tres términos que se apetecen mutuamente: Soñar, ensoñar, Diseñar” (Nieto 2010:8), donde se diseña el camino para la construcción de nuestros sueños de vida más justos, incluyentes y respetuosos de la diversidad.

Diseñar la escuela es “diseñarla desde el sueño en estado de ensoñación poética” (Nieto 2010:8), como verbo que nació de una apuesta campesina de Daniel Nieto Sotomayor desplegada a todas las representaciones de la vida, que aplicado al espacio escolar cae como anillo al dedo, porque permite sanar las heridas de la memoria colectiva que nos dejó la educación tradicional, marcada por el castigo, la represión y otros horrores que esbozan este escrito. Es decir, como educadores sanamos los recuerdos de nuestro paso por la escuela permitiendo sacar a la luz el tipo de docente que si queremos ser, acompañados de la lucha social y educativa de nuestras comunidades.

1.3.3 Contenidos de textos escolares



Imágenes utilizadas en los textos escolares del grado tercero. Tomado de “Conozco nuestro municipio” de Carlos Franco Vallejo. 2017

Los contenidos propuestos para el primer periodo del año lectivo del grado tercero son obtenidos de un texto educativo tradicional y cuadernos de niños y niñas de otras

instituciones públicas que recogen temas como: mi territorio, el Valle del Cauca, los puntos cardinales y el Relieve.

“La invisibilidad y la estereotipia continúan presentes en algunas de las imágenes y narraciones de estos textos, aún después del reconocimiento de la multiculturalidad en Colombia y del establecimiento de un marco normativo que busca construir nuevos modelos educativos para dicha sociedad multicultural”(Jojoa J.2008:71), que depende del uso negativo o positivo que el docente le dé al texto, que en este caso se desarrollan en los contenidos propuestos para cada periodo del año lectivo, obtenidos de un texto educativo local llamado “Conozco nuestro municipio” de Carlos Franco Vallejo en el año 2008, como producto de la integración de historiadores, docentes y líderes de la localidad, para construir las Ciencias Sociales desde una perspectiva propia. Aunque es una apuesta que reconoce los “otros” saberes de nuestro territorio de manera muy general, aún sigue reproduciendo estereotipos frente a la representación de los Afrodescendientes como esclavos sumisos e indígenas con plumas, taparrabos y flechas; anexado a marcas de nación como los símbolos patrios, el proceso de mestizaje y la presentación de una historia lineal que no se relaciona al presente, son muchas de las falencias evidenciadas en el texto.

1.4 Las Ciencias Sociales en la organización escolar

Dentro del planteamiento curricular se establecen cuatro horas semanales para el Área de Ciencias Sociales. Posteriormente cada docente designa el horario de clases de su grupo de la siguiente manera:

Español: 4 HORAS

Ética y Valores: 1 HORA

Matemáticas: 4 HORAS

Educación Física: 2 HORAS

Ciencias Naturales: 4 HORAS

Religión: 1 HORA

Ciencias Sociales: 4 HORAS

Tecnología: 2 HORAS

Artística: 1 HORA

Inglés: 2 HORAS

En su trabajo educativo la docente en ejercicio no cumple con el tiempo establecido anteriormente, puesto que se le da prioridad a otras áreas como español o matemáticas consideradas más importantes, dejando menos tiempo a las demás. Durante la práctica las clases se desarrollaban los

días miércoles y viernes durante tres horas, anotando que algunas veces se aplazaban por presentación de pruebas saber, izadas de banderas y labores institucionales como reuniones o capacitaciones del docente. Considerar más importante otras áreas del saber, es la marca de desigualdad en la escuela que tiene como prioridades responder a competencias básicas como leer y escribir “bien”, pero que no tiene en cuenta que la transversalización escolar es la posibilidad de generar igualdad curricular.

1.4.1 Perfil de la docente Misiyer Ospina

La docente que atiende el grado tercero, llamada Misiyer Ospina Quintero, originaria del Municipio de Sonso (Valle) es una persona caracterizada por una sólida y actualizada formación académica. Su perfil profesional es de ser especialista en pedagogía de la recreación ecológica y es responsable de la plaza etnoeducadora de la sede. En su doble labor de enseñar los saberes ancestrales tiene a cargo el proyecto “La diversidad nos une” que contribuye a la visibilización de las comunidades en aspectos de izadas de bandera, presentaciones o eventos propios a los salones de clases en fechas determinadas.

La metodología utilizada por la maestra en el aula de clases es creativa y desarrolla estrategias que acercan al estudiante al conocimiento científico de manera crítica e investigativa. El conocimiento previo es tenido en cuenta por ella dentro del proceso enseñanza- aprendizaje con la formulación de preguntas frente al tema a abordar para aclarar y fortalecer los conocimientos que van hacer adquiridos.

Las actividades realizadas para las áreas como matemáticas y español dentro del aula de clase se elaboraban en un 90% de manera asertiva y afirmativa, teniendo concordancia entre la planeación y la ejecución, caso contrario a las Ciencias Sociales y naturales que su tiempo no es muy dedicado. Son actividades que fortalecen los contenidos adquiridos, como talleres tipo Icfes, crucigramas, dibujos y representaciones audiovisuales, aproximando al estudiante a las pruebas Saber.



Madre de familia y docente en evento pedagógico. Fotografía tomada por María Alejandra Alvarez.2017

En mi posición de practicante etnoeducativa, siento el tradicionalismo didáctico y metodológico de la docente en sentido de controlar y direccionar las actividades como un policía, caso que infunde en los estudiantes miedo en vez de respeto. Seguidamente es importante destacar que desde la etnoeducación, se hace pertinente desarrollar otros espacios académicos que eliminen las prácticas tradicionalistas que hoy en día están a flor de piel en nuestra práctica pedagógica, descubrir que aún existen docentes autoritaristas que solo les interesa responder a las pruebas estandarizadas que el estado ha puesto para medir el conocimiento de niños y niñas que ven la escuela como el espacio donde pueden interactuar, discutir y re-descubrir pensamientos diferentes a los de su entorno.

La evaluación está sugerida dentro de la planeación de manera tradicional, es decir las calificaciones numéricas son el determinante final que demuestra el desarrollo de competencias de los niños. Cada tema visto se evalúa por medio de talleres con cortas preguntas de manera permanente. Durante la labor etnográfica es importante destacar la motivación y el fomento del amor en las clases de la docente Misiyer, asunto indispensable en estudiantes faltos de afecto y cariño en los hogares, donde en algunos casos la violencia es la acción más recurrente para llegar a la escuela y recibir lo que en casa no pueden brindarles.

1.4.2 Actividades fuera del aula de clases

Los eventos y actividades educativas fuera del aula de clases no son constantes para este grupo, reducidas a izadas de bandera y eventos deportivos; pocas veces se generan otros espacios de aprendizaje, como la biblioteca, patio y auditorios cercanos a la institución para llevar a cabo jornadas de recreación y escolares como el teatro, presentación de material audiovisual y conmemoraciones locales articuladas a la religión católica y la nacionalidad.

La institución educativa cuenta con muros pedagógicos dedicados a cada área del saber, remodelados cada periodo de acuerdo a las temáticas abordadas en un lapso de tiempo. Es decir, existe coherencia entre lo ejecutado en el área de clase con las representaciones gráficas que adornan la escuela, pero siguen reproduciendo estereotipos asociados a construcciones sociales destinadas a dar prioridad a conocimientos escolares basados en lo tradicional, pero que está articulado a los saberes locales del entorno. Las carteleras e imágenes reproducen prácticas discriminatorias con temas que invisibilizan el trabajo histórico de las comunidades minoritarias, como la independencia y fundación de sitios históricos.



Murales y carteleras de la Institución, con conocimientos convencionales. Fotografía tomada por María Alejandra Álvarez. 2017

1.4.4 El saber y la práctica de la maestra de Ciencias Sociales: Trabajo pedagógico de la maestra en ejercicio.

El rol del maestro influye en la construcción de escuela, en la medida que la metodología aplicada para el proceso de enseñanza-aprendizaje sea asertiva y transforme. Un buen maestro tiene confianza en sí mismo, y asume su responsabilidad con el mayor compromiso, en busca de un

trabajo significativo profesional. Crea ambientes de aprendizaje que facilite el descubrimiento del mundo en los niños y niñas, para responder a las circunstancias de la vida diaria.

En este sentido, el trabajo pedagógico de la docente encargada del grado tercero se relaciona con la labor de enseñar todas las áreas del saber, de manera responsable, comprometida en un ambiente ameno. A continuación se muestran algunas características de su trabajo pedagógico:

Resalto los aspectos positivos de su quehacer: Su metodología inicia a partir de conversatorios acerca de los compromisos propios y de los estudiantes en torno a los valores; motiva a los estudiantes a generar preguntas frente al tema, estableciendo normas y acuerdos dentro de la clase que se plasman en las paredes para ser recordados cada día. En cuanto a las asignaturas, inicia con los conocimientos previos frente al tema propuesto para la clase como el relieve, los puntos cardinales y los ríos reconociendo la labor de sus estudiantes en las actividades propuestas desde el ser y la afectividad, con una retroalimentación de los saberes adquiridos como fuente de motivación para ser las clases de Ciencias Sociales más amenas. El uso de las Tic,s es una característica de sus clases, puesto que utiliza videos , fotografías y talleres usando el video beam, televisores y parlantes. A pesar de que hay una sala de sistemas, poco la utiliza. Es importante destacar que pretende involucrar a los padres de familia en el proceso de escolarización de los niños y niñas, en invitaciones de colaboración comunitaria en eventos institucionales, trabajos en casa y celebraciones de fechas especiales pero no son muy receptivos y al contrario no gustan de los trabajos manuales y que requieren de su colaboración. Aquí el padre de familia muestra una gran apatía frente al proceso educador de sus hijos, siguiendo en la perspectiva que la escuela es la encargada de guardar niños en una jornada escolar de seis horas.

Los aspectos problemáticos de la profesora están relacionados con el uso de los métodos tradicionales de memorización y transcripción de textos; estos siguen vivos en su quehacer pedagógico, anulando su gran labor inicial de retroalimentación y construcción colectiva del conocimiento. Trabaja a través del método castigo-premio ahondando en prácticas escolares que promueven la burla y la discriminación escolar y donde se castiga por no pintar bien resaltando lo perfecto e imperfecto; utiliza pocas dinámicas y juegos para el aprendizaje reduciendo a los estudiantes a estar detrás de un pupitre escribiendo y memorizando conceptos.

1.5 Características del grado tercero uno

Este grupo está conformado por 23 estudiantes de estratos 1 y 2, habitantes de los barrios aledaños a la institución. Sus características socio culturales y étnicas son diversas. En el aula de clases, están organizados de manera tradicional en filas, mezclados los niños con las niñas. Sin embargo, el espacio se acondiciona de acuerdo a las actividades propuestas. No hay material visual ni alusivo a las Ciencias Sociales y solo se observa un mapa del departamento del Valle del Cauca. Cuentan con un tablero, el escritorio de la docente y mesas duales para los niños y niñas. La edad de los estudiantes está entre los 8 y 9 años y algunos con 11 años por repetición o retorno de grado. Su procedencia está relacionada a El Cerrito en los barrios aledaños a la escuela, algunos como Wendy y Oscar Palomino vienen del Pacífico colombiano que enriquece la diversidad étnica del aula de clases.

Durante las clases, los niños y niñas participan de manera activa, permanente y cuestionan los conceptos impartidos por la docente. Respetan la labor de la profesora como figura de autoridad, mantienen una relación horizontal de maestro- estudiante que genera confianza, responsabilidad y compromiso. A pesar de lo anterior, la realidad de nuestro municipio se evidencia dentro de la escuela a partir de algunos comportamientos estudiantiles basados en agresiones, irrespeto grupal y juegos bruscos que los adultos consideran normales pero que en realidad son el resultado de una formación generacional influenciada por los medios masivos de comunicación y estereotipos sociales violentos y patriarcales, constituyéndose en patrones a seguir por los estudiantes. Desde mi observación de aula, he podido caracterizar a los niños y niñas, así:

- Características étnicas y culturales: Las expresiones y acciones de los niños y niñas dentro del aula reflejan la cultura de la comunidad cerriteña. Las palabras, gestos y conocimientos locales son evidentes en las conversaciones dentro y fuera del aula, los acontecimientos locales y nacionales y los pasatiempos de cada uno como tema para la interacción grupal. Dentro del grupo se encuentran 11 niños Afrodescendientes y 9 con representación mestiza.

- Niños con necesidades Educativas Especiales: Dentro del grupo la docente manifiesta niños con Necesidades educativas especiales (NEE) con dificultad para pronunciar y hablar, y comportamientos excepcionales como déficit atencional, impulsividad y distracción que no tienen ningún acompañamiento psicológico calificado por parte de la institución.



Muestra de la diversidad étnica en la escuela, con los niños y niñas en una actividad artística. Fotografía tomada por María Alejandra Álvarez. 2017

1.5.1 Ambiente escolar en el aula de clases

La interacción entre los estudiantes y la maestra se mantiene en un ambiente de calma aparente pero entre los niños y las niñas hay poco respeto en las prácticas de convivencia reflejadas en un vocabulario grosero, en el maltrato físico y las burlas. La disciplina es parte fundamental de este proceso y se convierte en uno de los pocos mecanismos para sobrellevar estas situaciones. .

Las prácticas violentas antes mencionadas reflejan la situación actual del municipio: una sociedad marcada con hechos de maltrato intrafamiliar, adicción y pautas de crianza en donde la tecnología y las redes sociales terminan remplazando el papel educador de los padres. Adicionalmente, a una sociedad estereotipada, llegan las prácticas racistas y discriminatorias que se reflejan en el diario vivir de los niños de la escuela.

Vemos como, las representaciones y significados de ser negro en nuestro país se asumen desde el poder político, encargado de fijar categorías que garantizar la posición social de los miembros de una cultura que desde la colonia se asocian a lo pobre, feo y negativo de las castas, en busca de no romper lo designado históricamente que vendrían a quebrar las reglas y códigos de la buena convivencia. Esto se convierte en el vehículo de difusión de los estereotipos que “reducen a los sujetos a unas pocas y simples características esenciales que se presentan como naturales ” presentados como inofensivos y disminuidos en la escuela en excusa para no aceptar la deuda historia con nuestras comunidades originarias” (Vásquez 2009:651).

Como consecuencia, llegan a la escuela las burlas y apodos asociadas a la comunidad afrodescendiente situados en lo feo y poco estético, con palabras como “pelo de bombril, chuticos, niches y chocolatinas, que hacían parte del repertorio mediante el cual los no negros se referían a estudiantes afrocolombianos” (Vásquez 2009:652). En una ocasión, a la niña Yennifer Rentería no se le acercaban muchos compañeros, puesto que traía mal olor, representado por lo que los demás decían “ es que no se baña”, o “ es porque es negra” generando situaciones evidentes de exclusión y rechazo.

“Las visiones racistas varían, se transforman, se adaptan a diversos contextos, se reciclan, en resumen se metamorfosean” (Taguieff 2001: 8), pero también se naturalizan, se auto-aceptan como parte de lo aprendido en la escuela; es cierto, allí como se aprende a leer y escribir, también se enseña a excluir de manera simbólica un color de piel y formas de vida “diferentes” al común. Una generación influenciada y formada por medios tecnológicos, donde “las diversas prácticas de representación en otros espacios, como los medios masivos de comunicación, en los cuales se celebra la “diferencia” (Vásquez 2009 :654) presentan el folclorismo cultural frente a una comunidad ligada al ruido, lo afrodisiaco pero que siguen estando presentes a manera de exclusión e invisibilización. Es en la escuela donde se reflejan estas múltiples exclusiones desde prácticas y celebraciones que estimulan los estereotipos y los folclorismos frente a la condición de ser negro.

1.5.2 Aprendizaje de los niños y niñas frente a las Ciencias Sociales

El aprendizaje de los niños y niñas en su mayoría responde a los modelos académicos tradicionales con metodologías memorísticas y basadas en textos escolares descontextualizados. La presentación de trabajos manuales relacionados al área de artística y representa el desarrollo de la personalidad en cada niño, pero no se articula al área de Ciencias Sociales.

El aprendizaje de los estudiantes no solo responde a lo impartido en la escuela, sino al contexto marcado por el conflicto y las subjetividades conformadas por una sociedad trazada por el colonialismo en sus prácticas formativas como las dualidades entre lo bonito y lo feo, lo bien y mal hecho e infinidad de estereotipos reproducidos en los estudiantes. Las marcas de conflicto social llevadas a la escuela, deberán ser tenidas en cuenta por las Ciencias Sociales en la medida que brinde posibilidades académicas para la disminución de las inequidades y la discriminación como lo plantea la CEA en su implementación como asignatura para aclarar que “la Cátedra debe cuidarse de promover la idea de ser un añadido al proceso de aprendizaje escolar y mostrarse como

una oportunidad para construir procesos de aprendizaje enriquecidos en la pluralidad de matrices culturales que conforman la nación” (Rojas 2008:37) ya sea dentro de las Ciencias Sociales o como asignatura “ independiente” en el plan de estudios para trabajar temas que no han sido incluidos en el trabajo pedagógico trazados por las subjetividades locales en sus nuevas formas de crianza, que mantienen patrones de inequidad, prácticas representacionales y legitimadoras de ordenes sociales que inferiorizan la cultura afrodescendiente.

A continuación presento dos relatos de vida que ejemplifican lo anteriormente dicho, en relación con fenómenos sociales que actualmente aquejan el territorio, como lo es el desplazamiento de los pueblos Afrodescendientes hacia el interior en busca de nuevas oportunidades y la incidencia del abuso de las drogas en padres de familia jóvenes en hogares disfuncionales.

1.5.3 Relatos de vida

WENDY CAROLINA ASPRILLA SINISTERRA

FECHA DE NACIMIENTO: Nació el 8 de marzo de 2006.

EDAD: 11 AÑOS. GRADO: TERCERO

Su vida comienza en la Ciudad de Cali, lugar donde nació al lado de su padre, madre y 3 hermanos mayores, que posteriormente se trasladarían al Municipio de Buenaventura donde se encuentra la mayoría de su familia, en busca de nuevas oportunidades para el extenso hogar. Recuerda con nostalgia una infancia divertida, sana e influenciada por las costumbres del pacífico que significaba construir identidad afrodescendiente en medio de las desigualdades sociales y económicas que ante los ojos exteriores es concebido como la ignorancia de un pueblo que no progresa, pero que en realidad es el resultado de un estado negligente.

Mientras Wendy Carolina pasa su infancia entre ríos, cauces y el mar pacífico recuerda que debe de ir a la escuela y a otros espacios escolares sostenidos por ONG que ella llama CDI, que cubría la jornada de la mañana y la tarde. En este último, estaban acostumbrados a recibir ayudas económicas provenientes de países como China que suplían necesidades alimentarias, de vestido y gastos básicos que a cambio los niños y niñas les realizaban cartas de agradecimiento. Ante esto, Wendy no pasaba mucho tiempo con su madre y padre, al tener una dinámica organizacional de

oficios en restaurantes u oficios varios y deberes dentro del hogar, donde manifiesta que el contacto familiar era poco.

A principios del 2017, Wendy y su familia se trasladan al Municipio de El Cerrito por cuestiones laborales de su padre, en busca de nuevas oportunidades económicas para todo el grupo familiar. Ahora veremos lo que ha implicado el desplazamiento municipal en la construcción de identidad y personalidad en nuestra estudiante, que se ve influenciada por las costumbres Afrodescendientes de familia extensa, voz alta y comportamientos alusivos a una dinámica social diferente a la de nuestro municipio. Al llegar a su nueva casa en el Barrio Bellavista, donde su mayoría de pobladores son Afrodescendientes producto del desplazamiento forzado que históricamente ha azotado nuestro territorio, Wendy se encuentra con niños y niñas que viven y piensan de una manera diferente a la suya, donde extraña las tardes de bañar en el río o a orillas del mar pacífico y donde su gente no es la misma.

Con esto, Wendy inicia una nueva vida en El Cerrito, su tío ya le tenía escuela donde pasar las mañanas con sus otros tres hermanos que cursan tercero y sexto grado, un choque social que estaría evidenciado en los comportamientos dentro del aula de clases. Su padre es cortador de caña y su madre pasa a ser Ama de Casa, en el cual los problemas internos son contados por la estudiante, donde sus padres no tienen buena relación familiar que afecta una sana sobrevivencia en el hogar.

¿Pero cómo es Wendy dentro del salón de clases?

Al iniciar mi práctica pedagógica etnoeducativa noté la presencia de una voz con acento diferente al de nuestro municipio. Era una niña en extraedad que había llegado nueva al salón de clases, no le gustaba mucho participar en las actividades motivadores y derivaba situaciones de agresión, barreras con sus compañeros. Algunas veces no trabajaba en clase y aun llevando los materiales y talleres no le apetecía construir aprendizajes dentro del aula de clases.

Se refleja en ella, la negación de sus costumbres y tradiciones cuando se habla de los temas Afrodescendientes o que involucran a Buenaventura, no se siente cómoda al transmitir sus saberes previos frente al tema. Tal parece que las reglas y normas de convivencia no han sido bien orientadas en su infancia, puesto que hace actos que incomodan a sus demás, como invocando palabras y pensamientos a los que no se está acostumbrado en nuestro entorno pero que para ella son naturales y los asume como correctos. Se hace notar por su expresividad negativa en el

descanso, igualándose a los más grandes en el sentido que los ve como sus iguales en tamaño y pensamiento.

En las actividades de práctica pedagógica, pude aprovechar la sobre energía de Wendy para asignarle tareas para que ayudara a sus compañeros en los talleres permitiendo que aflorara su capacidad de liderazgo. De igual manera, se trató de involucrar a la familia en este proceso, concientizándolos de la importancia de pasar momentos de calidad donde se aprovechen de las capacidades de Wendy y donde ella se sienta importante en el círculo familiar.

La relación socio-afectiva de Wendy en su entorno escolar se torna un poco compleja por el rechazo de los demás ante sus comportamientos de golpear y tratar con palabras groseras ante situaciones que no se hace lo que ella quiere, donde se convierte en el conflicto más grande que hasta ahora he evidenciado. Al ser una niña de extra-edad y de cultura diferencial se establece una diferencia emocional que está afectando su rendimiento, algunas veces no lleva los materiales requeridos y pretende que se le haga pleitesía o aplauda los actos de grosería dentro del salón de clases.

Situaciones de intolerancia, agresión, distracción y falta de acatar normas de convivencia son las dificultades más relevantes de Wendy, con una historia familiar compleja, extraedad y adultización como parte de sus pautas culturales de crianza, que ante los ojos de los “otros” se catalogan como intolerantes y retrasan los procesos pedagógicos del docente.

JUAN DAVID DOMINGUEZ ROJAS

FECHA DE NACIMIENTO: *Nació el 16 de Enero de 2008.*

EDAD: *8 AÑOS.* ***GRADO:*** *TERCERO*

Las historias de vida no siempre inician de una manera motivadora para ser contada; descubrir los antecedentes biológicos de Juan David ha permitido entender los comportamientos y actitudes frente al proceso de aprendizaje en el aula de clases, que más adelante explicare. Él es Juan David Domínguez Rojas de rasgos mestizos, nació el 16 de Enero de 2008 en Ipiales en situaciones de abandono emocional por parte de sus padres. De acuerdo a la investigación con la familia, sus padres eran dos personas que consumían sustancias psicoactivas antes y durante el embarazo. Como consecuencia Juan David vino al mundo con obstrucción intestinal y una neumonía que casi le quita la vida. A los cuatro meses su madre muere a causa de su adicción y pasa a manos del ICBF,

puesto que su padre no aparece. Luego, el padre biológico inicia el proceso de desintoxicación y empieza a entablar una relación con su hijo. Posteriormente, el ICBF brinda la representación legal del niño a la abuela paterna en busca de brindarle mejores condiciones de vida, pero a los dos años fallece y es entregado a tías paternas que hoy en día están en su cuidado. Así pues, con dos años de edad se reinicia un nuevo entramado de relaciones socio-afectivas con personas desconocidas para su entorno, pero que será la oportunidad de rediseñar una vida en el nuevo territorio.

Todo lo anterior derivó situaciones de agresividad, ansiedad e impaciencia para realizar las actividades especialmente en la escuela, acudiendo a especialistas que recomendaron buscar otros espacios de interacción como las manualidades, deportes y demás que posibilitaran controlar comportamientos agresivos en su vida diaria.

Al igual que la anterior estudiante, Juan David me llamo la atención por su gran expresividad, ansiedad y gritos por el salón de clases que al principio me parecían de niño “cansón” e irrespetuoso. Las actividades las realizaban de manera ansiosa, donde se distrae con facilidad, discutía con sus compañeros y actuaba de manera brusca en los juegos en el descanso. Con todo esto, también note que es un niño con capacidades intelectuales sorprendentes, tiene muy buena retentiva y ahora ya le gusta participar en clase. Durante las jornadas escolares, hay que direccionar las normas de convivencia y comportamiento de manera continua para que se convierta en un hábito en la vida diaria.

Iniciar el proceso de acercamiento y confianza en horarios extracurriculares con Juan David, fue lento puesto que el condicionamiento al regaño y los docentes como policías formo una barrera que poco a poco permitió entender las actitudes emocionales y cambiar la mirada como docente que la abre momentos de dialogo muy diferentes a los de la escuela. Es un niño cariñoso, noble, expresivo y que asume su vida de manera divertida y como un juego, no le gusta que le repitan más de una vez sus deberes y pretende que todos los trabajos los resuelva al instante. Al igual que la mayoría de los niños, se divierte de manera brusca y agresiva, que están influenciados por los medios de comunicación y más en su caso cuando tiene antecedentes de adicción por parte de sus padres. Así pues, he aprovechado la energía y potencialidad de Juan David para realizar actividades diferenciales en mi PPE como la elaboración de trabajos en grupo y la artística que posibilitan concentrar las energías al elaborar manualidades donde se despliegue la creatividad e innovación

de los estudiantes. También, se ha desdibujado la idea de niño “hiperactivo” por un estudiante que requiere de un currículo diferencial para potencializar las competencias actitudinales en la escuela.

Las relaciones dentro del aula de clases, en su primera instancia se disminuían a los golpes y peleas por la intolerancia e irrespeto por el pensamiento del otro, que convertían su convivencia en ambientes poco sanos para el desarrollo emocional asertivo. Aunque le gusta jugar demasiado en cada momento escolar, es importante impartir la autoridad y las reglas como patrones que se deben seguir para vivir mejor y así construir un conocimiento integral. Todos los días deben ser dinámicos y motivadores para estar en clase, diferentes a la escuela tradicional para incentivar sus potencialidades, como el uso de los colores, temperas, tijeras y demás utensilios que lo mantengan concentrado en las actividades que para el requieren importancia porque pueden ser expuestos en su hogar y ser felicitado por su labor.

La relación con su docente ha estado marcada por la autoridad y la construcción de reglas de convivencia que han sido sanas para su salud emocional, que se ve evidenciado en la transformación de su comportamiento, el respeto por el otro y la tolerancia ante situaciones que significan agresividad. Anexando, cuando formamos estereotipos con nuestros estudiantes, estamos causando el efecto contrario que queremos de impartir el autoritarismo en vez de conocer el trasfondo de cada situación problema que viene del hogar y que se ve reflejado en el aula de clases.

Este relato de vida tiene importancia dentro de mi PPE por lo siguiente: A pesar de que Juan David no es un niño afrodescendiente y no tendría relación con problemas de racismo, es también víctima de un contexto de inequidad, violencia familiar y social y por lo tanto, excluido y discriminado. La PPE, a través de Catedra de Estudios Afrocolombianos, permitió que se desarrollaran actividades que contribuyeran al respeto por las diferencias y que todos los niños, desde sus particularidades, pudieran ser tenidos en cuenta y beneficiados.



Exposiciones de Juan David y Wendy en el día del no racismo y discriminación en la escuela. Fotografía tomada por María Alejandra Alvarez.2017

Los procesos investigativos en la práctica pedagógica etnoeducativa se convirtieron en la oportunidad de re pensar el objetivo inicial de la educación, que es el formar integralmente mentes y cuerpos capaces de responder a situaciones de la vida diaria a partir de sus propias historias y contextos. Por lo anterior, se incluyen estos relatos de vida que describen situaciones reales de dos estudiantes. Sus comportamientos “diferenciales”, permiten entender que las estrategias pedagógicas desarrolladas desde la práctica pedagógica deben estar en consonancia con estas particularidades. La CEA también nos invita a trabajar desde la vida de los estudiantes como escenarios educadores incluyentes y diversos y no, desde la homogenización del mundo infantil, culpable de los fracasos escolares. Lo anterior, posibilitó el reconocimiento y la aceptación de la diversidad estudiantil desde la aplicación de técnicas investigativas como la entrevista, encuentros con padres de familia y la escritura como manifestación de sentimientos y actitudes.

2. UNA APUESTA POLÍTICA Y PEDAGÓGICA DESDE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN LA TRANSFORMACION DE LA ESCUELA TRADICIONAL.

Los soportes conceptuales de mi sistematización aportan a la construcción de una dinámica escolar diferencial y se articulan al factor étnico que históricamente no se ha tenido en cuenta en el proceso educador tradicional. la Catedra de Estudios Afrocolombianos, los saberes propios, el constructivismo y la etnoeducación, como política pública que obliga a las instituciones educativas incorporar las “otras” educaciones en el currículo, propiciaron la realización de una práctica pedagógica etnoeducativa significativa entre docentes y estudiantes, como un trenzado referencial entre los conceptos académicos, aspectos legales y los saberes propios comunitarios. Los anteriores referentes, corresponden a dinámicas construidas a partir de la lucha por las reivindicaciones históricas respecto a la aceptación de la diversidad cultural en un espacio intercultural, específicamente en la escuela. Estos contribuyen a la eliminación de la discriminación y el racismo que limita el aprendizaje y la participación de los niños y niñas como sujetos étnicamente diferenciados. Los grupos sociales y étnicos poseen normas, valores y cosmovisiones específicas, que generalmente no hacen parte del currículo de la escuela y no se consideran verdaderas para el resto de la sociedad; reconocerlos y reivindicarlos, fue parte de mi tarea.

Por lo anterior, los referentes conceptuales que sustentaron mi labor docente se desarrollan en tres perspectivas como la etnoeducativa, pedagógica / didáctica, y desde las Ciencias Sociales.

2.1 Un cúmulo de saberes desde historias propias y ancestrales de mi territorio

Históricamente los saberes y deidades de las comunidades minoritarias, específicamente los afrodescendientes no han sido parte del dispositivo escolar, su negación ha dado paso a la constante estereotipación y al folclorismo. “Se los ha considerado como ignorancia, supersticiones, conocimientos derivados de la práctica sin mayor valor” (Restrepo E, 2008:178).

El conocimiento local está compuesto por saberes y cosmovisiones de una población, que permite pensar otras formas de creación del mundo, como parte de un espacio natural y social. Las prácticas ancestrales, usos- costumbres y características propias de un pueblo, son los elementos que constituyen la identidad cultural. El conocimiento ancestral afrodescendiente se ha venido transformando a lo largo del tiempo, pero guarda la esencia y los recuerdos de los ancestros Africanos, que los tiranos españoles no les pudieron arrancar. Esos saberes se empiezan a cruzar

con las nuevas formas de vida en América, en contacto con indios y españoles en un sincretismo cultural que hoy en día responde a la construcción del conocimiento local. De acuerdo a Eduardo Restrepo “No hay nada así como el conocimiento local afrodescendiente, sino tantos conocimientos locales de los afrodescendientes como trayectorias y presencias en localidades y ubicaciones sociales concretas” (2008:167), porque no solamente habitan los negros en las cuencas del pacífico, sino también en todo el territorio colombiano, donde no es lo mismo vivir en el Pacífico Norte que en la Costa atlántico donde ambos comparten la noción de ser afrodescendientes. Estos territorios han sido referenciados por la sociedad nacional como escenarios de pobreza e ignorancia y desde marcas racistas y excluyentes, aspectos constituyentes de la herencia colonial y vehiculizada por la escuela.

En este contexto los saberes y costumbres de la comunidad afrocerriteña han permanecido invisibilizados en los sectores educativos y políticos por un largo espacio histórico, aunque desde la Constitución Política de Colombia de 1991 nos convierte en sujetos de derecho pertenecientes a una cultura diferencial. A pesar de la legitimización de los derechos étnicos y educativos, los aportes socioculturales afrocerriteños no han llegado a la escuela, al ser minorizados por las disciplinas del saber que se creen pertinentes para ser abordadas.

Vivir, convivir y sentirse afrocerriteño significa construir una nueva historia que involucra exponer acontecimientos que fueron atribuidos a otros como el caso de la Fundación del Municipio de El Cerrito que robo los créditos afrodescendientes en el proceso de asentamiento cultural, enseñada en la escuela como la única y verdadera historia de patriotismo, que negaba los aportes de las comunidades étnicas presentes en la construcción del poblado de El Cerrito, atribuida a la iglesia católica con su representante el Padre Manuel José Guzmán, quien se autoproclamo como el fundador de estas tierras. Posteriormente, en procesos investigativos y de rastreo etnográfico se logró reconfigurar y visibilizar los relatos de los ancestros negros generando una controversia frente a la veracidad de los acontecimientos enseñados hasta ahora en nuestra comunidad.

Dentro de los derechos étnicos constituidos en la Ley 70 de 1993 las comunidades negras inician un proceso de organización colectiva que especificare más adelante, priorizando la articulación de la historia propia con los procesos de resistencia y autoreconocimiento. Aquí la oralidad fue la principal fuente de conocimiento por parte de mujeres y hombres asociados en organizaciones de base y fundaciones como “Petrona y Sebastiana” y “Bellavista” caracterizados como agentes de liderazgo que en la actualidad se destacan desde la política, el deporte, educación y sectores

sociales como sujetos negros que luchan por los derechos étnicos de nuestra población, en busca de reivindicar la presencia de nuestros antepasados. En entrevista con el Señor *Sinisterra*, sabedor y mayor de los colectivos negros en nuestra comunidad nos comparte: “Nuestra historia no ha sido bien contada, fueron Petrona y Sebastiana las fundadoras del pueblo, ellas eran esclavas de la región, vivían en una hacienda y su Ama les dono estas tierras, luego ellas le contaron al Padre José Guzmán y él se apropió del terreno, fundándolo y creando lo que hoy es El Cerrito” (Septiembre de 2017) ante esto fue indispensable desde mi PPE interrelacionar los saberes locales con los del currículo escolar, en el cual no solo sea reconocido sino también transversalizado en la dinámica de pensarse la escuela como un espacio intercultural.

2.1.1 Las marcas del racismo y la discriminación en mi experiencia etnoeducativa.

A partir de la proclamación de una nueva constitución colombiana en 1991, aparece el siglo XXI con nuevas perspectivas de un territorio libre, laico y multicultural. Con esta noción, se creería que era el momento para el desarrollo de los pueblos construidos en dinámicas organizacionales que radican en la diferencia, identidad y autoreconocimiento, pero en nuestro territorio esto se convirtió en la minorización de las comunidades Afrodescendientes, donde el desplazamiento forzado de la costa Pacífica hacia el interior alimento de manera negativa las prácticas de discriminación racial hacia una población que solo quiere volver a construir una vida digna en un territorio ajeno como producto de la violencia histórica de nuestro país.

El texto “Investigando el racismo y la discriminación en la escuela” define la discriminación racial como:

La discriminación racial es una de las herramientas más utilizadas en las sociedades racistas, pues su manera de operar es muy visible en tanto se expresa en las relaciones interétnicas. Además es sistemáticamente naturalizada dentro de la sociedad, pues se termina privilegiando a unos grupos humanos sobre otros, a partir de las organizaciones raciales heredadas del sistema colonial implantado en América Latina (2009:37-38)

Así como lo expresa el apartado anterior, el racismo se naturaliza en la sociedad y la escuela no está exenta de esta problemática. La discriminación racial se naturalizó y se convirtió en un racismo automático a través del lenguaje, los estereotipos y las prácticas construidas socialmente. Discurso de una supuesta “igualdad”, donde hay aceptación pero no reconocimiento y sumado a

un estado de subordinación al utilizar diminutivos como “negrito” o “negrita”. El uso de estos términos es recurrente en docentes y estudiantes, que se excusan diciendo: “lo digo con cariño”, aparentando no ser racistas pero que son marcas significativas que llegaron a la educación como parte de la hegemonía colonial.

Lo anterior se describe como una de las tantas formas de minorización estructural de las dinámicas del poder, donde la escuela se convirtió en el vehículo de reproducción tal como lo describe Elizabeth Castillo en la Catedra de Estudios Afrocolombianos : “El racismo en el mundo de la escuela se expresa de muchas y diversas maneras, y lo importante es entender que su existencia tiene que ver con nuestra historia como sociedad y como nación”(2008,55), acompañado de prácticas seculares como la uniformación, el dogma católico, las buenas maneras, lo bonito y feo, lo bueno y lo malo para controlar “otras” formas de pensamiento y que chocan con el “buen comportamiento” dentro de la escuela.

En el contexto de la sociedad y en las políticas educativas se presenta a la escuela como exenta de prácticas racista; sin embargo, desde mi experiencia en la práctica pedagógica lo evidencí como un sello hacia los estudiantes que racialmente eran identificados por su color de piel, definiendo perfiles de lo bonito y lo feo ; los docentes describen a sus estudiantes Afrodescendientes como “perezosos” “sucios” o “incapaces” .Se adiciona el dogma católico, la disciplina y las buenas maneras evidenciado que, “La escuela moderna transmite e impone los discursos hegemónicos a través de los contenidos y las ilustraciones del currículo; reglamenta la conducta de los y las estudiantes” (Alcaldía Mayor de Bogota,2009:43).

Desde mi experiencia, las Ciencias Sociales se han convertido en agenciadoras de prácticas racistas donde se enuncia a la población Afrodescendiente desde la inferioridad, limitada a la historia de la esclavitud, a trabajos domésticos o en el caso de nuestro territorio al corte de caña de azúcar como uso exclusivo del machete y la fuerza bruta. Se advierte la negación y la mala representación de hombres y mujeres negras en los textos escolares sin contar con su influencia a la construcción de nación que invisibiliza y niega la diversidad, en una relación antagónica con los objetivos de la CEA que buscan eliminar las marcas negativas referidas a la comunidad negra y desmitificar las labores asignadas a un color de piel.

2.2 El papel de la etnoeducación en el contexto urbano afrocaribeño

La etnoeducación es una respuesta a las necesidades culturales, étnicas e históricas de las comunidades étnicamente reconocidas como lo son los indígenas, afrodescendientes y Rom o gitanos. Estas poblaciones han sufrido múltiples historias de discriminación e invisibilización a partir del siglo XV con la instauración del poder hegemónico-eclesiástico durante la colonia y posteriormente durante las primeras décadas de la república, en el que las misiones evangelizadoras son enviadas a la periferia para dar cobertura educadora a los indios y negros considerados salvajes, impuros y sin alma. La etnoeducación pretende restaurar estas heridas reivindicando y promoviendo la diversidad étnica y cultural desde la educación, reconociéndolos como grupos con derechos a una formación escolar de acuerdo a la cultura y planes de vida y dando cobertura en todas las regiones de Colombia.

Durante la primera mitad del siglo XX, en 1933 las voces de rechazo ya empiezan a sacudir la nación colombiana, cansados de negligencias, atropellos y la presencia evangelizadora sobre los territorios indígenas. Paralelamente, se suman los procesos de las negritudes en la lucha por el derecho a recibir la educación de acuerdo a sus particularidades. De acuerdo con Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz “durante los años setenta, Colombia, al igual que los países de la región, enfrenta una fuerte tensión entre un proyecto desarrollista que presiona por el ingreso al mundo industrializado, y la resistencia política y cultural de sectores sociales organizados contra la expansión capitalista en América Latina” (2010:118). Indígenas y negritudes inician el camino hacia la formación de una nueva escuela que reivindique integralmente los procesos culturales, sociales, educacionales desde la autonomía educativa, en conjunto con la recuperación de tierras y el establecimiento de los procesos organizativos de las comunidades negras para su visibilizarían, complementándose una a la otra. Para ellos se inicia la conformación de escuelas autónomas, formulando programas de educación bilingüe intercultural, de la mano con la formación de maestros y maestras comunitarias y la conformación de currículos con herramientas pedagógicas propias fuera del marco estatal.

En un salto histórico, con la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991 y que posteriormente se define en la Ley 115 de 1994: “Ley general de Educación que determina la etnoeducación como un servicio público para las comunidades étnicamente reconocidas”, que en nuestra realidad no llega a tener cobertura a todo el territorio colombiano; en su defecto la educación sigue siendo tradicional y descontextualizada para los grupos étnicos. En este sentido

la educación como un *servicio* brinda a las comunidades étnicas el direccionamiento territorial pero que deberá rendir cuentas al gobierno en el diseño y organización del modelo educativo vigente, en busca de igualarla a la recibida por la población mayoritaria pero cuando la educación se convierte en un *derecho* abre más puertas a la autonomía educativa y la identidad cultural como lo asume Elizabeth Castillo que “existe, entonces, una tensión entre asumir la etnoeducación como educación desde las culturas (étnicas) y asumirla como escolarización de las culturas” (2008:20) que limitan y enfrentan el verdadero trabajo de la etnoeducación en las comunidades, al querer controlar los procesos organizativos de la educación propia y tratar de homogenizar las “otras” educaciones.

El decreto 804 de 1995 hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional, respetando las tradiciones y creencias propias. Define el concepto de etnoeducación como:

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. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia 1995)

Específicamente la legitimación de los derechos de la comunidad afrodescendiente se describen en la Ley 70 de 1993 que “tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva”. Esta es una norma que sesga a las comunidades a límites geográficos que hoy en día no corresponden a las dinámicas territoriales negras, como el caso de Wendy y su familia desplazados hacia al interior del país en busca de mejores oportunidades pero que al llegar a El Cerrito ; su educación ya depende del estado, acuden a la escuela oficial que en su mayoría es descontextualizada y niega la diversidad anexo a la vulnerabilidad de sus derechos como sujetos étnicos. Con esto quiero llamar la atención de que no solo los negros viven a la orilla del río, no solo se puede crear consejos comunitarios en el territorio del Pacífico, también se puede trasladar a otros espacios donde se siente la cultura afrodescendiente y así, desde la escuela, se estarían pensando en nuevos sujetos etnoeducativos.

En el ámbito escolar el mecanismo de visibilización de las dinámicas Afrodescendientes, articulado a estos nuevos sujetos etnoeducativos, se expresa en el Decreto 1122 de 1998 que establece y reglamenta la Catedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como una propuesta que “comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras” (MEN, 1998) en acciones afirmativas a partir de “proyectos cuyo objetivo es dar a conocer los aportes de la población afrocolombiana en diversos campos de la vida nacional y eliminar las formas de racismo y discriminación, serían los que corresponden a la aplicación de la CEA”(Rojas 2008:32) . La CEA será el mecanismo para disminuir prácticas discriminatorias y excluyentes a partir de las asignaturas, proyectos institucionales o dentro de las Ciencias Sociales y transversalizando las áreas del saber.

Es necesaria una relación bidireccional y complementaria entre la CEA y la etnoeducación, donde ambas tienen un carácter de obligatoriedad y servicio público para las comunidades étnicas dentro de la escuela. Una correlación donde “la Cátedra hace parte de los desarrollos de la política etnoeducativa y de los derechos educativos de los grupos étnicos, en particular el afrocolombiano, tal como lo establecen sus lineamientos curriculares (MEN, 2001). La etnoeducación como una apuesta institucionalizada de adentro hacia afuera, como respuesta a la deuda histórica con estas comunidades. Sin embargo, se establece un sesgo en su aplicación derivada de la vigilancia y permanencia por parte del estado que promueve la supervisión y control sobre estos procesos que deben ser autónomos, definidos desde las comunidades étnicamente definidas.

2.3 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: para conocer, reconocer y visibilizar la comunidad negra de mi territorio.

Los procesos étnicos que emergieron en busca de una educación propia, que cuestionan los modelos educacionales, la labor de escuela y la invisibilización de los negros e indios implantados desde la colonia hasta nuestros tiempos, todo lo anterior expuesto como el origen de la etnoeducación, se pretendió reforzar y mejorar con las políticas etnoeducativas colombianas. La Catedra de estudios Afrocolombianos (CEA), como política pública en el Decreto 1122 de 1998, establece y reglamenta su implementación dentro de la escuela oficial, aplicada tanto a comunidades Afrodescendientes, como al conjunto de la población Colombiana, con el propósito de eliminar las prácticas de discriminación y racismo a partir del reconocimiento de la presencia de estos pueblos en nuestro territorio y de una cultura que ha estado marcada por la invisibilización

y el rechazo social, encontrando “otras” formas de entender la educación desde lo que significa ser “negro” en este país.: “La CEA 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” (Rojas 2008:27).

Como objetivo de mi PPE, concebí la CEA “desde una perspectiva transversal, como proyecto que busca afectar al conjunto del proyecto curricular de las instituciones educativas, y ello no necesariamente hace parte de las tradiciones de formación y prácticas de los maestros del país” (Rojas 2008:32). Al transversalizar los temas como la historia del pueblo Afrocerriteño, lo hice a partir de una dinámica denominada “el gusano del tiempo”, que explica “otras” perspectivas del poblamiento cerriteño articulado al presente y partiendo de las Ciencias Sociales. Mi experiencia de PPE se integró al currículo escolar de la docente Misiyer, dejando a un lado los temas planeados para dar paso a una propuesta que articulaba los conocimientos académicos con los saberes locales. Fue indispensable derribar ideales de una escuela que solo valida algunos conocimientos y que a su vez determinan el desconocimiento de “otros” saberes como en nuestro caso, el de los “afrocerriteños”.

En mi PPE fue importante implementar estas nociones acerca del conocimiento para conocer, reconocer y visibilizar sujetos creadores de saberes que están fuera del currículo escolar, como lo explican en la CEA y que permitió dar a conocer la cosmovisión afrocerriteña “la cosmovisión es la forma en que una población determinada percibe y ordena su mundo” (Restrepo E, 2008:170). Esta plataforma de saberes locales se refleja en la historia de Petrona y Sebastiana dos mujeres y hermanas esclavas que donaron nuestras tierras, en la medida que pone en tela de juicio la historia que siempre se había enseñado en la escuela. A partir de estos saberes, los estudiantes lograron asimilar “otras” formas de conocer nuestro municipio, en compañía de usos , costumbres, religiosidad, muerte, música, bailes y gastronomía del Pacífico, expresiones que hoy en día se están manifestando en nuestra localidad, dada la llegada de afrodescendientes del Pacífico . Más adelante describiré esos espacios de reconocimiento de las deidades y costumbres afrocerriteñas abordadas de manera que se visibilizaron, sin llegar al folclorismo típico de la escuela tradicional.

2.4 La tradición educativa dentro de un currículo alternativo y diferencial: El Constructivismo

El constructivismo como enfoque pedagógico de las pedagogías activas propone el proceso de enseñanza- aprendizaje desde el estudiante como centro de la educación, donde el docente se convierte en moderador, guía o facilitador de espacios escolares alternativos a los métodos tradicionales y donde el conocimiento no es transmisible. Al contrario, se transforma de acuerdo a la solución de problemas de la vida diaria. Los aportes teóricos de David Ausubel (1973) quien plantea que el conocimiento deberá ser significativo al contar con dos condiciones: el primero, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo donde sus partes cumplan el desarrollo de los objetivos iniciales y el segundo, que el objeto de estudio resulte significativo y pueda ser relacionado con el contexto; esto compromete los saberes previos con los nuevos para ser aplicados al mismo u otros contextos resolviendo situaciones de la vida diaria. El conocimiento desde los planteamientos de Vygotsky (1934) también se desarrolla como una construcción social donde el trabajo colectivo es indispensable para propiciar ambientes socio-culturales igualitarios. En el artículo de la Perspectiva Constructivista de Jean Piaget (1990) propone el camino hacia el conocimiento a través de la experimentación e interacción con el objeto de conocimiento iniciando por los métodos investigativos como la observación, preguntas e indagación de problemas que requieren soluciones con herramientas propias.

Así pues, los procesos de enseñanza-aprendizaje etnoeducativos aplicados en la PPE, se apoyaron en los anteriores conceptos y me permitieron generar procesos alternativos a la escuela tradicional a través del constructivismo. De esa forma promoví que el estudiante fuera el centro de la educación. Se utilizaron las artísticas y otras estrategias didácticas en las que, el estudiante, generaba su propio aprendizaje a partir de sus conocimientos previos. De esta forma, fui consolidando aprendizajes colectivos y significativos y en el marco de sus propias vivencias y contextos.

2.5 Las Ciencias Sociales para la vida en comunidad

Los contenidos abordados en la Institución Educativa respecto a las Ciencias Sociales, se desarrollaban de acuerdo al grado de escolaridad y a los estándares básicos de competencias sin dar lugar a la contextualización. Aunque existe coherencia gradual de los temas vistos en cada grado, es decir, el tema tratado en primero sería desarrollado a los próximos años aumentando su

complejidad y el nivel de las competencias en los estudiantes. El área de Ciencias Sociales no desarrolla trabajos interdisciplinarios, se basaba en memorizar datos y fechas que a lo largo del tiempo se olvidaran, de manera que el proceso educativo no tiene relación con el diario vivir de los niños y niñas ni responden a las necesidades locales.

La propuesta de mi PPE respecto a la enseñanza de los hechos históricos asociados al presente, se sustentó en métodos e ideas para la enseñanza de las Ciencias Sociales de acuerdo a lo expresado por Francisco Cajiao en su libro “Pedagogía de las Ciencias Sociales” de 1989 que aborda el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de la comprensión, análisis y reflexión frente la historia, donde retomé cuatro aspectos indispensables: el primero, educar con actitud histórica; este aspecto crea la enseñanza de la historia en el hábito de comprender los fenómenos sociales actuales, como resultado de acontecimientos encadenados y no como hechos aislados e inmediatos sin explicación temporal, donde lo verdaderamente importante es el proceso, situándonos en una dimensión de secuencias temporales causales y como resultado en una dimensión histórica, para formarlos desde la pregunta histórica y generar en el niño una conciencia clara de su responsabilidad social en la dimensión del tiempo como artífice en la construcción del mundo. Así pues, el aprendizaje es el resultado de acciones complejas mediadas por la experiencia en dinámicas colectivas.

El segundo aspecto que plantea Cajiao es que el aprendizaje se debe convertir en un proceso de intercambio social; respecto a las normas, no se planteó su negación, el objetivo es que cumplieran con su función de reguladoras de la convivencia para el logro de los objetivos comunes.

El tercer aspecto se relaciona con el ejercicio de la autoridad, es indispensable en la escuela de manera definida, coherente e identificable, como elemento de organización y cohesión. La autoridad se utiliza para dar orden a la escuela pero no para imponer ideas, ni controlar la vida privada de los estudiantes. Sobre lo anterior, en algunas ocasiones llegué a caer en el autoritarismo y en estados de impotencia por falta de dominio de grupo, donde tomaba la posición de vigilante ante la grosería y lo que llamamos “indisciplina”, pero que día a día fui transformando mi relación autoritaria hacia una más comprensiva. El cuarto aspecto estuvo relacionado con la evaluación que propone a los estudiantes exigir a cada individuo un rendimiento académico eficiente, donde el papel del maestro es guía. Una verdadera evaluación debe considerar las características de desarrollo del niño, del grupo, del maestro, y de la escuela. También debe de estar relacionada con

los valores, la participación y el respeto del uno por el otro entre maestros, estudiantes y escuela. Se evalúa es el progreso de la persona, no los exámenes.

Mi trabajo pedagógico se basó en que cada estudiante construyera una visión de las Ciencias Sociales como un área que diera respuesta a sus interrogantes acerca de la construcción socio-cultural de su territorio. Estos nuevos saberes eran representados a través de manualidades hechas con materiales del entorno y de fácil acceso. Muchos de ellos se elaboraban en casa, aunque a algunos padres de familia les parecía “pérdida de tiempo” ya que para ellos, multiplicar y dividir es lo que verdaderamente se debe aprender.

La enseñanza-aprendizaje de la historia estuvo muy ligado al concepto de comunidad, el cual permitió ahondar en los procesos identitarios y autorepresentativos de los estudiantes, no solo con un espacio geográfico sino con lo que significa la palabra comunidad desde los saberes Afrodescendientes “Sin embargo, cuando preguntamos a los mismos acerca de su manera de entender dicha “comunidad” generalmente la identifican con una población ubicada en un territorio que comparte rasgos, necesidades e intereses comunes” (Torres 2014:2) pero que no está ligada a procesos de unión colectiva y asumida como el espacio donde nací, fui criado o donde tendré que morir, sin asumir que el vivir desde una matriz comunitaria es pensar en fortalecer y recuperar los saberes ancestrales basados en nociones de territorialidad, modos de producción, prácticas de gobierno que se convierten en la plataforma conceptual para vivir en solidaridad y pensar en la construcción de una educación propia.

Será comunitaria, una acción educativa que promueva subjetividades y valores comunitarios en procesos de transformación permanente, en busca de afianzar el sentido de pertenencia, valores colectivos y una formación en tradiciones e ideales comunitarios, como una pedagogía liberadora, crítica y reflexiva como alternativa a la ofrecida por el estado.

3. EL BAUL DE LOS RECUERDOS: RECOPIACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

La responsabilidad social que los docentes tienen en sus hombros, ha estado reducida a ser cuidadores de niños y niñas, respondiendo a estándares nacionales y siendo todos de la escuela siendo el contentillo de padres de familia y directores. A través del tiempo esta perspectiva ha venido cambiando mediante la transformación pedagógica que la educación ha sufrido de manera positiva y donde los más beneficiados han sido los estudiantes. Día a día se obtienen conocimientos y reflexiones para ser mejores, en la medida que aceptemos los errores y proponemos soluciones

inmediatas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en busca de responder a las necesidades del mundo globalizado. El proceso de transformación no se da en dos o tres días; es importante ser pacientes y tolerantes ante los fracasos, que en la actividad docente son frecuentes. Esto nos hace pensar, si hemos escogido la profesión correcta o perdimos el tiempo. Ante estas disyuntivas, es fundamental entender que el acto de educar es un proceso complejo que amerita que lo cuestionemos, lo reflexionemos y re signifiquemos constantemente.

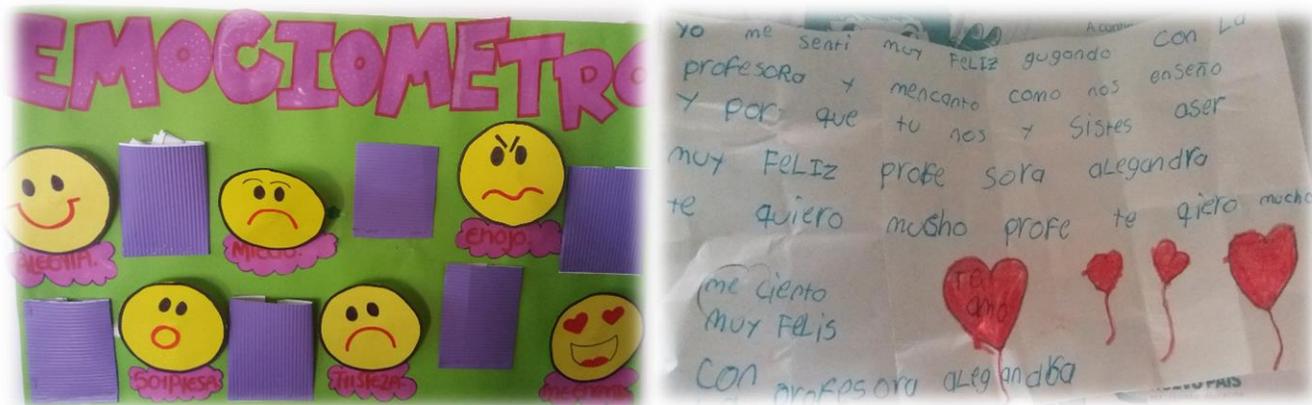
Romper las barreras de la discriminación y el racismo fue el objetivo central de mi PEE. A pesar que este objetivo fue inmodificable, entendiendo el espíritu de la CEA, en la práctica fui transformando mi planificación inicial de temas y actividades con base en circunstancias de tiempo y lugar, en el reconocimiento de mis propios errores y sus posibles soluciones y a medida que profundizaba en el conocimiento del grupo de estudiantes y sus particularidades. Hacer esta reflexión es indispensable para entender las dinámicas que a continuación expondré:

3.1 Hablando con los ancestros

Hoy inicie mi practica pedagógica etnoeducativa en la Institución Educativa José Ignacio Rengifo del Municipio de El Cerrito: siendo las siete y media de la mañana la maestra orientadora Misiyer Ospina me presenta como una nueva docente que les enseñará en algunas clases, aunque para algunos no era extraña y me recibieron con una gran sonrisa y agrado. Los niños y niñas como de costumbre inician la labor pedagógica con la formación diaria en la cancha múltiple, seguidamente se profesan los rituales de la religión católica ordenados en filas, algo muy característico de la educación tradicional. Posteriormente pasan al salón de clases a iniciar las labores académicas.

EL EMOCIOMETRO: Para dinamizar las clases realicé un cartel denominado “El emociometro”, en la que se preguntaba: ¿Cómo me sentí? Y ¿Qué aprendí? , motivando a los estudiantes a expresar los sentimientos y valores escolares dentro del aula de clases. En este día, la actividad se realizó en papelitos, donde fueron poco explícitos en sus apreciaciones (me sentí bien, feliz, súper bien, etc.)

Al final de las actividades, recogía los papeles donde los estudiantes consignaban sus emociones para ser guardados y leídos la próxima semana de manera alterna para escuchar los sentimientos de cada uno.



Imágenes del emociometro y algunos de los escritos de estudiantes respecto a las emociones en las actividades.

Fotografía tomada por: María Alejandra Álvarez. 2017

Inicie mi PPE con una presentación grupal y dando valor a la carrera docente como motivante a las futuras generaciones, y más con la etnoeducación. Se presentaron con sus respectivos nombres a partir de la fruta preferida así: Mi nombre es Felipe y me gusta la sandía... Luego, explique la dinámica “Los animales de granja” donde se formaban grupos que deberían hallar su madre correspondiente, en busca de fomentar la unión grupal. Aunque en este caso sentí una apatía de algunos estudiantes ya que no se integraban de manera emocional con sus otros compañeros.

Jugando y aprendiendo pasamos a desarrollar el tema central denominado “Hablando con los ancestros” y a partir de la lectura del cuento “Mis ancestros: cultura Pijao”. Sentados en círculo empezaron a interesarse en la trama de los antepasados dando su opinión basada en conocimientos previos y estereotipos sociales acerca de los indígenas como hombres y mujeres malos, con flechas, plumas y taparrabos. Así pues, conocieron la historia nunca contada de una cultura con una cosmovisión propia y diferente en relación con el concepto de antepasado. Para explicar el concepto de antepasado fue importante asumir los tiempos históricos desde la riqueza cultural de nuestros antecesores, desdibujando las prácticas memorísticas de fechas y personajes; asumiéndolos como los primeros habitantes humanos de nuestro municipio, que posteriormente se transformarían en el proceso de mestizaje en las diferentes culturas que vemos hoy.

En seguida les hice preguntas referentes al cuento anterior de manera sencilla, pero no todos querían responder o no les interesaba el juego... en esos momentos recuerdo las prácticas de comportamiento que el docente podría aplicar al salón de clases como el orden y reglas escolares,

en el cual no se negaban las normas, el objetivo era que estas cumplieran con su función de reguladoras de la convivencia para el logro de sus objetivos comunes, aplicándolas en los momentos del juego y las actividades colectivas. Terminando el juego, volviendo a los puestos y mesas organizados en parejas se les entregaron dos ejercicios que representaban lo aprendido en clase como, ¿Que te gusto? Y dibuja los personajes. Esta actividad pretendía describir a los personajes como evaluación permanente y formativa del proceso. Aquí algunos no querían trabajar en grupo, manifestando problemas entre compañeros o el de sentirse discriminado por los demás, tema que abordé en mis siguientes momentos pedagógicos. Socializamos las actividades realizadas y como actividad en casa entregué a los niños una pregunta que evidenciara conocimientos acerca de los ancestros en los padres de familia. Por último, se direccionaron 10 minutos de escritura frente al cómo se sentían para depositarlo en el emociometro.

La PPE me permitió evidenciar que la carrera docente emerge en situaciones de diversidad emocional, en el manejo de mentes creativas, cambiantes y con múltiples personalidades que posibilitan el que hacer pedagógicos de manera asertiva. Evidencié que se maestra implica la emergencia de sentimientos encontrados ya que esta semana sentí miedo, desesperación, agrado y amor frente a la carrera escogida; muchas veces las actividades propuestas no salían como lo planeaba en casa y en el transcurso de la clase toca “improvisar” sin dejar de un lado los objetivos de mi práctica. Me alegró sentir que los estudiantes sonreían, pero también expresaban en algunas actividades desagrado; esto implicó que me motivara para ingeniar nuevas estrategias más lúdicas y creativas. El tacto docente frente a los comportamientos escolares fue mi reto personal; aunque pude percibir algunos casos interesantes como niños y niñas despistados, indisciplinados, con problemas familiares y de baja autoestima, en mi práctica estuve atenta de los casos especiales para involucrarlos de manera más creativa y cuidados en mi proyecto etnoeducativo.

Para seguir con la secuencia didáctica sobre este tema, se les entregó una sopa de letras para encontrar palabras referentes al cuento anteriormente mencionado. Aquí de manera individual los estudiantes pegaban en el cuaderno su creación. Luego se recogió la actividad en casa y lo socializamos en clase, dando evidencia de la poca información frente a los ancestros en la comunidad, reduciéndolo a estereotipos étnicos como de personas malas, sangre y trabajo duro. Con esto, explique a los niños la importancia de nuestros ancestros y retroalimentación de lo aprendido en clase.

El arte sobre piedra: En la clase anterior se pidió traer una piedra plana y grande para trabajar en clase el arte Pijao en los recursos naturales del territorio. Para esto nos desplazamos a la cancha múltiple en busca de tener espacios coloridos que potenciaran la



Estudiantes del grado tercero uno, pintando y recreando la cultura Pijao en piedra. Fotografía tomada por: María Alejandra Álvarez. 2017

imaginación en el color. Previamente se les contó del el valor cultural de las piedras para algunas comunidades indígenas en contraste a lo que enseña la academia como seres inertes y sin vida

¡A pintar! : Para iniciar mostré algunas figuras que podríamos recrear pintando en piedras; muy emocionados, los estudiantes piden que les dibuje caras indígenas que representan el valor cultural de los ancestros y figuras geométricas como los círculos, colores vivos y paisajes. Con ayuda de mi maestra orientadora se les repartió en tapitas de gaseosa los colores primarios aplicando la artística en combinaciones, para crear otros colores que darán vida a las figuras. Aquí el cuidado del cuerpo fue primordial, puesto que tener presente el autocuidado con el uniforme, la piel y lo del otro posibilita una sana convivencia.

Las obras de arte acomodamos y lavamos las herramientas utilizadas para generar el orden y limpieza escolar. En este tiempo ya tenía más confianza y agrado con los estudiantes, aunque en el momento de pintar las piedras en algunos casos el desorden por la pintura y el estar en otro espacio generó distorsión en la actividad planeada. Mi docente orientadora me facilitó su tiempo y espacio de la jornada escolar de manera comprometida. Con esto, se logró utilizar otros espacios alternos al aula de clases, para enriquecer los conocimientos que transversalizaron las Ciencias Sociales con la Artística y el reforzamiento de algunos valores culturales como la

solidaridad y la tolerancia en las actividades grupales, para luego ser expuestas en un evento pedagógico que más adelante les contaré.

Aunque el condicionamiento escolar a algunas prácticas tradicionalistas como las filas, hacer silencio, no mirar a la ventana, no pararse, la campana, la formación, la imposición católica y demás no fueron de mi agrado, esto me permitió entender nuevas formas de ver la escuela como un espacio de aprendizaje colectivo sementado en los valores culturales. En algunas ocasiones quise salir corriendo y no volver, pero la paciencia y la constancia hacen del docente la persona más tolerante y abierta a espacios alternativos, que parten de una situación problemática para resolverla y no ahogarse en pensamientos negativos del no puedo hacerlo y donde los mismos estudiantes le dan las ideas momentáneas para sacar adelante el objetivo inicial del proyecto educador. Algunas veces caí en prácticas tradicionalistas que a partir de la PPE logré desechar paulatinamente; fueron momentos de autocontrol y de recordar los semestres anteriores donde me comprometí a impartir una educación alternativa y de aprendizaje significativo.



Estudiantes del grado tercero- uno realizando sus trabajos en la cancha múltiple, convertida en el salón de clases.

Fotografía tomada por: María Alejandra Alvarez.2017

Inicié mi tercera semana de PPE con gran entusiasmo. En la cancha múltiple organicé mi plan con una dinámica que construiría lazos de compañerismo y trabajo colaborativo en el grupo. Algunos estudiantes no quisieron participar, eran los más grandes en edad y pareciera que este tipo de juegos

no les interesara. De aquí pasamos al tema central donde a partir de los conocimientos previos empezamos a construir el concepto de paisaje natural y cultural a través de los Pijaos, una conexión conceptual que explicó algunos rasgos de los espacios geográficos de nuestro territorio, como los ríos, las cuencas, las montañas que fueron habitados por nuestros antepasados y que hoy en día preservamos a diferencia de algunos lugares creados por el hombre como el Trincho y monumentos alusivos a la cultura Pijao, en el cual los estudiantes realizaban comentarios frente a los diferentes paisajes naturales y culturales de su entorno, diferenciándolo y describiendo sus características, por ejemplo los monumentos y sitios históricos que exaltan la belleza de su entorno, en función turística y de conservación, imaginando los cambios temporales que conllevan el paso del tiempo para la sociedad y su repercusión en el presente.

Posteriormente, pasamos al salón de clases para reforzar desde conceptos académicos los tipos de paisaje en relación con la cultura Pijao. Aquí si me sentí en prácticas tradicionalistas como la memorización de conceptos, clases magistrales que son necesarias para la aplicación de los conocimientos en la vida diaria. Los estudiantes anotaron en sus cuadernos con imágenes alusivas al tema, respondiendo a la diferenciación entre los tipos de paisajes y su aplicación en el entorno cerriteño con el reconocimiento de lugares del territorio.

Este proceso es lento, donde uno esperaría que los estudiantes avanzarían en busca de tener tiempo para otros temas, pero lo más importante es el aprendizaje significativo y aplicativo en la vida diaria donde no es llenar de conocimientos sino generar otros aprendizajes de manera permanente y formativa. Para esta actividad conté con muy poco tiempo puesto que la dinámica institucional constituida reuniones y eventos escolares dejan a las Ciencias Sociales en segundo plano.

A medida que realizaba mi PPE, pude leer las prácticas cotidianas del aula de clase en las que las clases magistrales son la prioridad y la escritura de los conceptos como la evidencia de lo aprendido; el condicionamiento a la maestra orientadora como un policía que vigila los movimientos y prácticas dentro del salón las prácticas docentes se minimizan a la construcción de cartelera ; la escuela aún sigue siendo vista como un espacio de encierro y donde se educa en conocimientos, dejando la formación del ser a un lado o en algunas ocasiones anulada. Los juegos bruscos y el irrespeto por el cuerpo son prácticas usadas por los niños, que revelan la situación social de violencia en nuestro territorio influenciado por los medios masivos de la comunicación.

Aplicar lo aprendido durante 8 semestres en el espacio escolar, es el reto que los etnoeducadores tenemos como futuros docentes. Enfrentarse a un sin número de mentes y cuerpos que traen de sus casas situaciones diferenciales que el anhelo constructivista no puede abarcar en su mayoría, se convierte en este caso en la motivación para mejorar cada día más como persona y maestra en formación. Los niños y niñas de manera colectiva han respondido de manera positiva a las actividades motivadoras como la lectura de cuentos, sopas de letras, escrituras abiertas y el arte, que son estrategias posibles en la construcción de una escuela innovadora.

El condicionamiento escolar a las prácticas tradicionalistas de la escuela, es evidente en el grado tercero. Referente al tema planteado para esta semana, los niños y niñas ya habían manejado la cultura Pijao en el grado segundo pero de manera general, con estereotipos étnicos negativos que subordinan lo indígena a flechas, sangre y taparrabos... abordar lecturas de cuentos con niños y niñas dispersos es el reto más importante para mi practica pedagógica puesto que la atención no siempre va hacer la misma en cada niño y niña; los estados de ánimo no siempre van hacer los mismos pero con la certeza de ser mejor practicante con las experiencias. No todos los objetivos planteados en mi proyecto hasta este momento fueron abordados, quizás por el proceso lento y significativo que quisiera llevar, cayendo en cuenta en las observaciones planteadas por mi asesora de pocos temas pero grandes aprendizajes como lo es desdibujar las barreras del estereotipo y discriminación en los procesos étnicos.

Como actividad de refuerzo para el tema de la Cultura Pijao, me pareció pertinente crear con mis estudiantes un mural fotográfico, con el objetivo de apropiarlos desde su vida cotidiana acerca de los diferentes paisajes, donde recrearon los espacios naturales y culturales con imágenes propias y creación de dibujos que conllevó un trabajo colectivo con padres de familia al indagar en el territorio los diferentes paisajes vistos en clase.

Primero, formamos sub-grupos para determinar las labores: los que pintaban los paisajes y pegaban imágenes, los que organizaban las pinturas, y la logística. Ante esto, todos querían hacer la misma labor de pintar y dibujar sobre el mural, cuestión que no era posible puesto que las labores estaban designadas equitativamente para no generar desorden en la actividad. Luego pasamos a recomendar el trabajo con nuestro cuerpo, de tener cuidado con nuestros compañeros en el momento de utilizar las pinturas.

La formación de los grupos puso un poco en desacuerdos a los estudiantes, ya algunos no querían trabajar, se sentían aburridos y la clase la convirtieron en la forma de liberar su descontento escolar. Para resolver de manera inmediata la anterior dificultad, decidí parar la actividad y proponer otro día de finalización con el objetivo de generar espacios de reflexión frente a lo acontecido y construir un pacto de aula. Como resultado, para la próxima clase realizaríamos la actividad con orden basados en los acuerdos de respetar los turnos de trabajo, contribuir al aseo del espacio y mantener un buen dialogo con los demás, aplicando el proceso metodológico del aprendizaje significativo que parte del error y el acierto. En esta lógica para concluir con la actividad propuesta del mural fotográfico re-iniciamos las actividades programadas en la pequeña cancha, teniendo en cuenta las normas de convivencia que posibilitaron una excelente culminación y felicitaciones por parte de la comunidad educativa, que en horas del descanso observaron el trabajo artístico.

Reflexivamente no todo lo planeado sale como lo pensamos, no todos los días los estudiantes están en ánimos de aprender de manera lúdica, muchas veces el salón de clases es el condicionamiento para el aprendizaje, me sentí frustrada y llegue a pensar si esta carrera es lo mío. Pensé que llevar la artística a los procesos educadores sería fácil, donde las reglas sociales juegan un papel importante del auto-cuidado y el respeto hacia los demás son de vital importancia para mantener el trabajo colaborativo en los objetivos iniciales. Los estudiantes no podrán ser siempre los receptores de información, ellos de igual manera disponen de sus conocimientos previos para enseñar a sus demás compañeros, colaborar con los que no comprenden y cuestionar los conceptos dados por el docente en la medida que justifiquen el desacuerdo. Lo anterior fue mi prioridad, puesto que así los estudiantes podrán defenderse ante cualquier situación de la vida pero argumentando su posición frente a algún problema.

Las anteriores actividades rescataron, por un lado, las expresiones culturales de los Pijaos como grupo indígena articulado al pasado y al presente y como una forma para reconocer los espacios geográficos y lugares emblemáticos del territorio. Por el otro, se exploró el vínculo con la cultura afrodescendiente a partir de la identificación de esta población en nuestro territorio en clave del autoreconocimiento, aspecto que se describirá con más detalle en los siguientes apartados del documento. Para mi trabajo etnoeducativo fue importante tener en cuenta otras culturas, no solamente la Afrodescendiente, puesto que diversificó la manera de construir saberes desde nuestro pasado diverso y promoviendo interrogantes como ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? y ¿para dónde

voy?, pero siempre relacionando nuestro pasado con el presente para la comprensión y al análisis de nuestra realidad afrocerriteña. La relación entre la cultura Pijao y afrodescendiente se abordó a partir de actividades que dieran cuenta del proceso de mestizaje como acontecimiento ocurrido en el encuentro de tres mundos, que hoy en día explica las diferencias raciales y las marcas del racismo alimentadas a lo largo del tiempo. La actividad desarrollada a partir del "Gusano del tiempo", permitió conocer los sucesos de manera circular, partiendo de los Pijao como nuestros primeros pobladores, luego, la llegada del hombre blanco y posteriormente, la presencia afrodescendiente en nuestro territorio. Lo anterior permitió ahondar en procesos interculturales, que desde la CEA, se plantean como necesarios y que nutren la construcción de una historia local enraizada en los pueblos étnicos.

3.2 Prácticas discriminatorias en la escuela: la autorepresentación

Luego de un corto encuentro pedagógico en la universidad, retomo mi PPE con muchas expectativas para mejorar algunos aspectos de orden metodológico dentro de la clase. De manera propositiva y viendo los adelantos frente al objetivo inicial de mi proyecto, de romper las barreras de la discriminación y el racismo en la escuela, he podido pasar al tema de la valoración de la población afrodescendiente en nuestro territorio a partir de procesos de auto-representación. El trabajo de mirar la historia de estos pueblos, como acontecimientos pasados pero que se relacionan con nuestro presente me ha ayudado para que los niños y niñas generen preguntas en relación con la existencia de estos pobladores en nuestro territorio y donde ellos mismos cuestionan la lógica social actual, marcada por estereotipos.

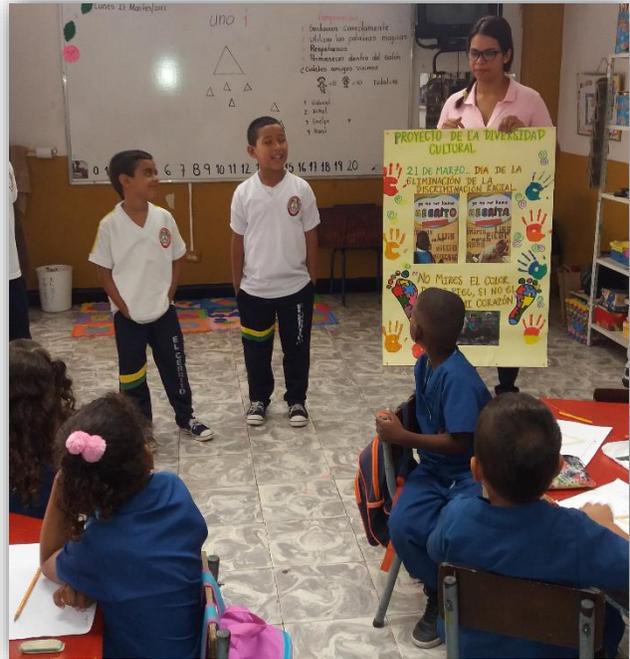
De esta forma, mis estudiantes ya se han apropiado de la otra historia que la escuela ha negado, como es la de Petrona y Sebastiana. Aunque no es un conocimiento escrito o académico, existe en la memoria colectiva del pueblo afrocerriteño y llevarlo a la escuela ha sido mi prioridad. Me alegra que se reconozca la labor y que desde los niños la historia se multiplique a sus familias.

Trabajé a partir de audiovisuales el tema del mestizaje, donde todos nos reconocimos como diversos a partir de la observación del color de la piel. Complementamos este tema con una actividad de pintura en el que los niños se describían así mismos como ejercicio de auto-representación. Me llamó mucho la atención el arraigo que tienen los estudiantes por el color rosado, que lo asimilan como real y propio al no encontrar su color de piel en los colores utilizados. Representan al "otro" en colores oscuros como el negro, evidenciando una separación entre su

propia representación y la de los otros. Así pues, la actividad de las “pintucaritas” dio lugar para dar nuevas visiones frente al color piel y no recaer en estereotipos sociales frente al ser afrodescendiente.

Esto me dio buenos resultados, puesto que los niños empezaron a utilizar colores diferentes al rosado, y describían el café como color afrodescendiente. Así, tuvimos la oportunidad de sentirnos como Afrodescendientes y a pesar de que algunos decían sentirse sucios, colectivamente lo pudimos reflexionar. Mirarse al espejo y ver que no todos somos iguales, somos diferentes, pequeños grandes, fue una experiencia para aprender sobre el respeto y la tolerancia hacia el otro. Me llamo mucho la atención el arraigo que tienen los estudiantes en la pintura estigmatizada por el color rosado, blanco y negro, que lo asimilan como real, al no encontrar su color de piel en los colores utilizados, pero representan al “otro” en valores diminutivos y oscuros como el “negro” y no tan reales como el rosado y el blanco. Así pues, la actividad de las pintucaritas dio lugar para dar nuevas visiones frente al color piel y no recaer en estereotipos sociales frente al ser afrodescendiente.

Estos estereotipos “no son adquiridos por la experiencia, sino transmitidos y recibidos a través de la comunicación de masas o del medio social y cultural en el cual se desenvuelven las personas (Sumpf et Hugues 1973, Kilani 2000) y que han llegado a la escuela en ejercicios de poder en un racismo latente que “está arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente”(Restrepo E.2008:200), como formas de exclusión y señalamientos de manera silenciosa frente a un color de piel y en este caso, a la población afrodescendiente. “Ellos son sucios, huelen mal, pero bailan bien”, son muchos de los estigmas que aun sentimos en la escuela, pero que a partir de las actividades anteriores, se han podido ir superando.



Estudiantes del grado tercero- uno exponiendo carteleras realizadas en clase, referente a la autorepresentacion y conciencia frente a las prácticas discriminatorias en la escuela. Fotografía tomada por: María Alejandra Alvarez.2017

3.4. Explorar los saberes afrocerriteños, desde mi comunidad

Esta semana inicié con la indagación de los saberes afros como una manera de estimular el reconocimiento étnico en mis estudiantes a través de la construcción del “Árbol genealógico” en el espacio más cercano como lo es la familia. Este tipo de experiencias permite descubrir y afianzar ciertos aspectos emocionales en los estudiantes para evidenciar los lazos de afecto con personas cercanas a su familia, permitiendo recordar aquellas personas que son importantes en la vida de los estudiantes. Posibilita desarrollar la creatividad en los estudiantes, en la medida que ellos mismos organizan la estructura familiar de acuerdo a su posición dentro del hogar indagando la diversidad étnica de nuestro territorio a través de la diferencia en el color de piel de los miembros de la familia. Esta actividad también ayuda a conocer la estructura familiar de los estudiantes, muchas de ellas disfuncionales y en donde se presentan hechos de violencia o maltrato; situaciones que ayudan a explicar ciertos comportamientos agresivos de los niños y niñas.

El proceso de construcción de identidad afrocerriteña se enmarco desde la familia como estructura organizacional más cercana para los estudiantes. Hoy iniciamos específicamente los conocimientos Afrodescendientes a través de la construcción del árbol. Dicho proceso lo abordamos en el espacio del salón de clases, donde iniciamos con la conceptualización de que es

un árbol genealógico y como está conformado, para luego pasar a la etapa gráfica, donde se estimuló la artística a través del dibujo de cada integrante de la familia de acuerdo a la percepción de vida diaria de los estudiantes. Aquí notamos la diversidad étnica de las familias cerriteñas y nexos con la descendencia afro, ya sea por consanguineidad o afectos, donde se incorporaba los valores y sentimientos de cada uno.

En esta etapa, los niños y niñas disfrutaron y exaltaron a su familia como el modelo a seguir en su futuro, aunque algunas de estas familias reflejan disfuncionalidad y algún grado de violencia. Algo curioso es que ya los niños y niñas han asociado mis clases con el factor étnico, donde recuerdan la historia de Petronio y Sebastiana, como una pauta para defender los ancestros de su territorio en su presente.

Posteriormente, pasamos complementar el árbol genealógico con fotos reales, palos de chamiza, tierra y vasos que servirán de decoración en el hogar. Aquí los niños y niñas se notaron emocionados mostrando las imágenes de sus familiares a los otros compañeros. En el salón de clases, empezamos a recortar las flores que adornaban el árbol que aunque algunos no llevaron los materiales completos pero entre todos logramos compartir para que nadie se fuera a casa con las manos vacías.

Este tipo de experiencias ayuda a percibir el entorno familiar de los estudiantes, como en el caso de Manuela, que al momento de exponer su manualidad, entra en un estado de conmoción al recordar que su abuela que fue asesinada ante sus ojos, acontecimiento que la marcó hasta el día de hoy; sus compañeros, la maestra y yo, encontramos oportuno este momento para reforzar los lazos de fraternidad grupal. También José Jefry Ramírez nos muestra su árbol genealógico con gran orgullo y destacando a un tío que es afrodescendiente y vive en la costa pacífica, que aunque poco lo ve, lo recuerda con emoción reconociendo su gran sentido del humor. Juan David Domínguez tiene presente personas de su vida que aunque no estén a su lado, representan un gran modelo, como su padrino, tíos y primas que lo apoyaron en momentos difíciles (retomar el relato de su vida, expuesto anteriormente).

Los resultados de esta actividad me alimentaron las ganas de seguir en la labor etnoeducativa, puesto proponer alternativas a la escuela tradicional, en los que niños y niñas responden de manera asertiva y positiva, demostrando interés ante los trabajos realizados por ellos mismos y dándoles valor e importancia, al llevarlos a casa integran al padre de familia, ajeno al proceso educador de

sus hijos. Es posible hacer etnoeducación en las escuelas tradicionales, solo es cuestión de pensar de forma innovadora.

Otra de las actividades que apoyaron el tema de los saberes afrocerriteños fue la construcción del tiempo histórico de manera secuencial, aplicado al presente. En esta actividad se explican las prácticas racistas y discriminatorias que sentimos en nuestra escuela y en nuestras vidas, asociadas a lo que fuimos, somos y queremos ser. De manera específica, la construcción del tiempo no se toma como la sucesión de hechos lineales que no permiten explicar el mundo de hoy; se pretende visualizar el pasado, presente y futuro en una conexión continua y la influencia de los sucesos del pasado en el desarrollo de nuestras vidas.

La historia en el tiempo nos lleva a pensar que hemos estado marcados por modelos a seguir, donde los acontecimientos de un pasado influyen en la explicación a fenómenos del hoy. Entender esta dinámica permitirá construir mejores herramientas para el futuro, como ejemplo, uno de los niños, que en su pasado tuvo una vida feliz, pero el hecho de ver ahora a su madre en la cárcel lo ha marcado. La fortaleza de su pasado, en el que aprendió que la educación y el trabajo son importantes, le han permitido entender que con estos recursos puede ayudar a su madre y a su familia a salir adelante.

Para esta actividad se elaboró “El gusano del tiempo afrocerriteño”, que tiene una sucesión de ideas a partir de un gusano o en espiral. Ante esto tomé como puntos de llegada, el presente, el ayer y el futuro trazados por experiencias significativas como, cumpleaños, la muerte, cambios de territorio o, la percepción de un mañana donde en general se ve la escuela como salida para la pobreza, el abandono y el éxito.

La realización de la etapa gráfica de esta actividad fue un poco compleja ya que fue difícil que los niños y niñas asimilaran los tiempos cronológicos y la explicación de que los actos más significativos de nuestra memoria son pautas para construir un proyecto de vida en el presente y para el futuro. La actividad de hacer memoria de nuestras vidas fue de alta complejidad para los estudiantes puesto que se disminuye a días muy cercanos, pero recordar años atrás sugirió un tiempo más lento, donde al interactuar con el otro y ver que habían situaciones similares entre ellos los motivaba para seguir recordando. Algunos muy callados, realizaban su historia, o como Samuel y Santiago que realizaron su actividad juntos y donde percibí que tenían muchas situaciones similares como la fecha del cumpleaños, el día que ingresaron a la guardería o el día que se

conocieron en la escuela. Esto alimentó soñar un proyecto de vida alimentado por sus anhelos como ser policía, médico, veterinario o maestros, oficios relacionados con el servicio al otro.



Gusanos del tiempo que representaron la construcción del tiempo histórico de manera secuencial aplicado al presente, desde la historia afrocerriteña e historias propias. 2017

Algunos no asimilaban muy bien la actividad y entre ellos mismos se explicaban y buscaban soluciones inmediatas entre sus mismos compañeros. Otros se sentían intranquilos al no poder recordar muchas cosas o tal vez no tener claro la profesión de sus vidas. Esta situación me motivó a seguir buscando metodologías que requieran el conocimiento colectivo para transformar el que hacer pedagógico, en acciones constructivistas que tuvieran en cuenta conocimientos y vivencias previas.

Evaluando esta actividad, quizás caí en la cronología de los hechos usando el pasado, el presente y el futuro de forma lineal. Tal vez debí utilizar otros conceptos para abordar el tiempo, pero sin duda alguna, construir un proyecto de vida desde la infancia, se hace importante por que potencia el papel de la educación de construir y transformar.

Sin tener el objetivo de ahondar en la vida privada de mis estudiantes, esta actividad me permitió entender que la situación social de mi municipio como la violencia, la drogadicción y la falta de oportunidades están marcando en gran medida las dinámicas de vida de algunos estudiantes. Es el caso de Johan, que describió a su madre en la cárcel pero que ve la educación universitaria como una vía para salir adelante y poder sacar a su madre de esta situación, recuperando los momentos perdidos.

Entre tantas historias y cuentos de mis estudiantes es claro que el proceso de eliminación de las barreras de la discriminación en esta actividad quedo corta puesto que no noté hechos significativos, que desde la parte étnica se evidenciaran; pero me ayudó a comprender la dinámica familiar y de proyecto de vida de mis estudiantes, necesarios en la comprensión de los estudiantes y sus realidades sociales y culturales.

El control del grupo ha sido una de las falencias más notorias en mi PPE: sin embargo, cuando se estrechó la confianza entre los estudiantes y yo, este aspecto fue mejorando. Luego de abordar los ancestros afrocerriteños en nuestra familia, lo más importante fue construir una historia de vida propia marcada por acontecimientos y hechos significativos en la corta vida de mis estudiantes.

3.5 Preparádonos para festejar nuestra herencia africana en la escuela

He iniciado con mi quinto tema que explora las expresiones culturales afrodescendientes de nuestro territorio, como una forma para reconocer los aportes de esta cultura y así, promover el respeto por este grupo étnico y en especial, por los niños afrodescendientes de la escuela. Este propósito se materializó en un gran evento llamado “DIA DEL NO RACISMO Y RESPETO CULTURAL EN MI ESCUELA: LA DIVERSIDAD NOS UNE”. Fue un día lleno de emociones, donde unas algunas madres de familia intervinieron en la elaboración de comidas típicas, carteles y decoración del espacio en la cancha múltiple. Los grupos de estudiantes conformados con anterioridad, exaltaron personajes afrocerriteños desde la política, educación y economía, comidas típicas, literatura afro y expresiones culturales como bailes típicos, trenzas e instrumentos. Para no caer en la folclorización, se trató de trabajar desde los aportes que la comunidad afrocerriteña ha dejado en el territorio y donde la prioridad no es mostrar instrumentos y comidas típicas que siguen estigmatizando el pacífico con lo caliente y buen sabor, sino ahondar acerca de saberes que no han sido contados por la escuela. Aquí la co-responsabilidad fue primordial para el avance del evento, todos los niños y niñas se sentían ansiosos por mostrar al público sus trabajos hechos con esfuerzo y dedicación en clase, desde la apropiación conceptual y experiencias significativas que fluyeron con naturalidad al defender cada stand de trabajo. Fue nuestro primer evento fuera de clase, al lado de la maestra orientadora que se vio muy emocionada con la propuesta, puesto que era algo diferente y no común en la escuela. No hubo protocolos como himnos, ni imposiciones ni izadas de bandera; fue un espacio para la unión escolar que rompió con los esquemas curriculares para abrir espacio a la etnoeducación en la institución.

Dentro de las actividades de este evento, se propuso una actividad denominada “laberinto de caminos” a través de la elaboración de trenzas. Los estudiantes comprendieron su sentido histórico como la forma de trazar los caminos de escape en la esclavitud. Entendieron también, que los peinados afros son una forma diferente de mostrar rasgos identitarios propios y una estética diferente que debe ser valorada. Como algunas de las estudiantes los portaban en clase, los demás estudiantes lograron verlos y entenderlos como parte de las expresiones culturales y como una manera de mostrar al mundo las inconformidades y tradiciones que los ancestros han dejado en la memoria colectiva y que hoy en día se siguen manifestando. Me entusiasma que no solo los estudiantes con características afrodescendientes tenían interés por aprender de aspectos culturales que la escuela nunca ha enseñado, sino que los otros también se mostraron interesados en comprender la diversidad étnica de nuestro contexto. Acompañado de las expresiones artísticas como el baile, la música y otras características como la gastronomía, personajes locales que se destacan desde la política, el deporte y la educación en nuestro municipio y la oralitura afrodescendiente.

Pensarse una práctica etnoeducativa diferencial a la escuela tradicional tuvo como propósito construir elementos significativos que quedarán en la memoria de los estudiantes a través de la elaboración de manualidades y otras estrategias didácticas innovadoras como el trenzado

El trabajo de la artística con ellos se ha convertido en el fuerte de mi práctica pedagógica puesto que estimula la creatividad y la innovación en el aula de clases. Algunos niños y niñas se impacientan al ver que las manualidades no quedan como quisieran y recurren a la grosería, a no hacer nada y dar por terminada la actividad; es decir, se desmotivan al ver que sus compañeros lo hacen con más facilidad. En este punto, he buscado alternativas al problema promoviendo que reconozcan los errores y retomando la elaboración de los objetos. De igual manera, la reflexión pedagógica me sirvió para el autocontrol frente a situaciones de dominio de grupo y autoridad en el aula de clases, mejorando el tono de voz y aplicando los consejos dados en los seguimientos con la docente de práctica.

No se puede decir que todo es color de rosa, o que tal vez en mi práctica no hay nada malo, al contrario a partir de todas esas dificultades es que he podido fortalecer y aprender para no seguir cayendo en la mediocridad donde se dejan pasar las potencialidades de mis estudiantes como el dibujo, la oratoria y las expresiones culturales Afrodescendientes. En este último, los niños y niñas

comprendían y reconocían los sonidos ancestrales de algunos instrumentos de la percusión a través del palo de agua, realizado en clases anteriores con materiales del entorno como semillas, tubos de cartón y elementos decorativos donde compartieron su experiencia de crear expresiones artísticas asumidas como propias, para ser expuestas con la comunidad educativa.

Para reforzar las actividades propuestas dentro del proyecto, me pareció pertinente finalizar mi PPE con una reflexión colectiva en el salón de clases, luego del anterior evento donde destacamos logros, dificultades y lo que faltó durante la experiencia. Los sentimientos y auto-reflexiones de las maestras y estudiantes, me permitieron entender el mundo escolar como un ambiente dinámico y que se transforma sin importar el tiempo dedicado. En esta reflexión grupal se exaltaron las diferentes actividades realizadas en este festejo, como la elaboración de las trenzas, el conocimiento de los instrumentos, los bailes típicos y la difusión del papel de la población afrodescendiente en nuestra sociedad. Todos ellos como aporte al reconocimiento y a la visibilización de la población afrodescendiente en la escuela.



Estudiantes del grado tercero- uno exponiendo sus trabajos etnoeducativos, realizados en clase mostrando algunas expresiones Afrodescendientes del territorio.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA, EN EL PASO POR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ETNOEDUCATIVA.

La sistematización trata de “mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte” (Jara 2001:9) deriva de las vivencias, anécdotas, logros y fracasos de un proceso educativo desarrollado en un tiempo/espacio en el cual interactuaron sujetos de estudio que en este caso correspondió a niños y niñas en edades entre seis y once años.

La construcción de memoria parte de la experiencia como un conocimiento propio y dinámico: “quizás vale recordar lo obvio: el saber siempre es situado, nunca es algo abstracto como lo pretende la ciencia moderna. Toda teoría es hecha por alguien, desde un sitio, desde una agenda. No es una visión desde la nada, objetiva, racional, universal. Todo saber tiene su dimensión subjetiva, emocional, particular. Nuestros cuerpos subalternos de mujeres y de indígenas, dominados y colonizados, son sitios de saber con experiencias políticas potentes y ofrecen una epistemología situada que tiene valor como las Ciencias europeas, masculinas” (Picq y otros, 2017: 421-422), trazado por los sentimientos y mi posición de ser mujer que desde el ámbito étnico que se articula a los procesos culturales y sociales de mi comunidad. Desde este lugar siento la necesidad de contribuir a la disminución de prácticas racistas y discriminatorias en la escuela y que históricamente han estigmatizado y reducido los “otros” saberes. Por consiguiente, la sistematización se convirtió en la forma más asertiva y necesaria para contar mi experiencia etnoeducativa desarrollada a lo largo de un semestre con estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa José Ignacio Rengifo de El Cerrito (Valle).

Como un aprendizaje significativo, la sistematización de experiencias describe a partir de la auto-reflexión, aspectos que transformaron mí que hacer pedagógico, que aunque ha estado marcado por prácticas tradicionalistas en mi formación inicial, permitió ahondar en las marcas y recuerdos que la escuela dejó en mi memoria y que hoy en día siguen estando presentes en los espacios escolares.

El objetivo inicial de mí propuesta etnoeducativa radica en la disminución de prácticas racistas y discriminatorias en la escuela a partir de la visibilización de los “otros” saberes desde la comunidad

afrocerriteña. Ante esto, la reflexión pedagógica se fundamenta en múltiples aspectos del contexto de la escuela tradicional, del papel de la etnoeducación en la práctica pedagógica, del poder de la CEA y otros referentes conceptuales y mi transformación personal a través de vivencias y logros.

Formar barreras que estigmatizan a los estudiantes es algo común en los docentes, puesto que vemos al educando como el agente poseedor de todos los problemas pedagógicos; imaginarios que tratan de culpar de los errores y fracasos del maestro a los niños y las niñas como los culpables de todo lo que pasa en la escuela. En este caso, no soy ajena a esta descripción, descubrí con el pasar del tiempo me cerré y cegué ante los cuestionamientos que la docente titular decía, me prevenía ante los estudiantes con problemas de aprendizaje y no lograba entender comportamientos diferenciales de los estudiantes.

En el trabajo etnográfico y en el acercamiento a algunos niños y niñas, descubrí que ciertos comportamientos diferenciales en algunos estudiantes correspondía a testimonios de vida complejos que eran reflejadas en el salón de clases, como la violencia, el maltrato infantil y el abandono familiar en el cual intervenían en el proceso escolar.

Tuve en cuenta los objetivos de la CEA de “contribuir a la superación de las diversas formas de invisibilización de la presencia histórica de los afrodescendientes en el país, particularmente aquellas que son promovidas y/o legitimadas por el sistema educativo”(Rojas2008:20), como la posibilidad de transformar en el contexto de las etnicidades, la labor histórica, social, organizativa y educativa de las comunidades afrodescendientes en la escuela, en la medida que no solo se reconozca su presencia como sujetos, sino que su reconocimiento permita la construcción de una vida escolar desde la interculturalidad.

¿Cómo abordé los saberes afrocerriteños y la disminución de prácticas racistas desde las Ciencias Sociales? Primero tuve que re-pensar la escuela como un espacio dinámico y bidireccional, donde asisten niños y niñas diferentes pero que van con el mismo sueño de aprender y socializar con “otros” ajenos a su mundo. Así pues, la apuesta metodológica de la enseñanza- aprendizaje desde Francisco Cajiao, derivó una comparación entre los hechos históricos impuestos por la academia articulado a los saberes de la comunidad afrocerriteña. Todo lo anterior, en el escenario colombiano actual de guerra, violencia, sometimiento, esclavitud y demás hechos que dejó la época colonial en el territorio americano, que por una u otra razón todavía están presentes en

nuestros hogares, escuelas y comunidades. Entonces, comparar involucra la crítica, la reflexión y la argumentación y abre el pensamiento a nuevas ideas que transforman cada momento pedagógico, permitiendo criticar la historia eurocentrista que por muchos años educó generaciones, en contraste con los “otros” saberes que han sido negados por la escuela.

El papel de la escuela generó la construcción de marcas y señalamientos frente a las diferencias étnicas, que aún siguen estando representadas en prácticas racistas y discriminatorias entre la comunidad educativa. Por lo anterior, fue indispensable la articulación de la CEA, puesto que re-pensar las otras educaciones en la escuela, es transformar el papel de la escuela desde la época colonial; fue una apuesta que desordeno el currículo académico, en un proceso de asimilación y aceptación lento pero que re- pensó la manera de ver las Ciencias Sociales como una asignatura que merece un valor equitativo respecto a las otras áreas del saber, para desdibujar su rol como materia de relleno y de poco uso.

El racismo y la discriminación en la escuela a lo largo de mi experiencia etnoeducativa la he visto como una práctica naturalizada e inherente en el salón de clases, donde los niños y las niñas lo sienten como parte de su diario vivir, sin tener conciencia del daño emocional de quien lo recibe. Son imaginarios que se van adaptando y se convierten en algo cierto, porque la escuela los ha reproducido desde sus inicios. La etnoeducación ha permitido transformar ciertas prácticas y concepciones, por ejemplo, haciendo conciencias de que los gestos y actitudes entre los niños y las niñas están cargados de lenguajes racistas como “negrito”, “negro espanta la virgen” y otros apodos y señalamientos.

Desde mi experiencia, cambiar los procesos educadores con respecto a la enseñanza de la historia en las Ciencias Sociales, no fue tarea fácil puesto que ya se encuentra implantado un modelo pedagógico que por mucho tiempo adoctrinó la escuela, pero se podría re-pensar la educación como un proceso dinámico, con metodologías que estimulen al estudiante a tener un espíritu analítico y crítico, incorporando nuevos elementos conceptuales que en su mayoría no se han tenido en cuenta como la diversidad étnica, las historias locales, la resistencia de los pueblos minorizados, las lenguas nativas de los grupos étnicos y demás temas que no se enfatizan en este componente.

La realidad actual de la escuela se ve marcada por dinámicas globales que adsorbieron todos los campos económicos, culturales y sociales, obstaculizando la presencia de las minorías étnicas, señalándonos como “subdesarrollados” y de esta manera atrayendo a la comunidad hacia la valoración por lo externo, en el juego de consumir, obedecer y derrochar para alimentar la lógica capitalista. Sin embargo, las comunidades locales siempre tendrán la necesidad de luchar para su sostenimiento por la tierra, la cultura y una educación propia; aparecen nuevas manifestaciones sociales en resistencia contra el mal poder que ha gobernado estas tierras por años. Estas manifestaciones sociales encuentran en la Constitución de 1991 herramientas para exigir y dar respuesta a la deuda histórica que el estado tiene con las minorías. A nivel educativo, la etnoeducación aparece como una alternativa para pensar en una educación contextualizada y concebida desde la cultura de los pueblos étnicamente diferenciados. La Catedra de Estudios Afrocolombianos es otra propuesta educativa, que conjuntamente con la Etnoeducación, tratan de superar el daño que la escuela tradicional y hegemónica ha perpetuado en nuestras comunidades; sin embargo, hoy en día no se está aplicando en la mayoría de las instituciones educativas, ya sea por desconocimiento, rechazo o pereza por parte de los docentes, a pesar de su obligatorio cumplimiento. Por esto, fue importante proponer la Catedra en mi trabajo de práctica pedagógica y en el contexto de la etnoeducación, tal como lo reafirma Eliana Guerrero Manzano, coordinadora del grupo Palenque, constituido por estudiantes afrocolombianos: “la etnoeducación como una herramienta contundente y vital dentro de los procesos organizativos y comunitarios de todos los colectivos étnicos dado que permite que exista una retroalimentación entre la academia y nuestras comunidades; como acción afirmativa que pone en práctica los derechos étnicos, pero que en la Universidad del Cauca, a nivel académico, se desdeña o simplemente no le dan importancia. En particular desde mi carrera no hay ningún curso que toque, aunque sea superficialmente el tema” (Octubre de 2017).

El quehacer pedagógico etnoeducativo me permitió re-pensarme otras formas de abordar la educación desde el contexto étnico, que parte de la auto-reflexión como sujetos propios de la comunidad, ahondando en las subjetividades de niños y niñas de la escuela. Fue un proceso de lucha, logros y desaciertos movidos por intereses personales y en un espacio donde las estigmatizaciones y marcas están a la orden del día, rodeada de maestras autoritarias, regañonas y que ven en la educación la salvación para una pronta jubilación.

No todos los días fueron risas, ni actividades exitosas; en algún momento llegué a caer en prácticas tradicionalistas naturalizadas en el ambiente escolar, por ejemplo, recurrir a la maestra como una policía para que me ayudara con la disciplina o marcar estereotipos frente a un estudiante. Toda transformación requiere un proceso que conlleve a cambios trazados por fracasos, desilusiones, negativismos y logros que alimenten cada paso para llegar a una experiencia significativa, que en mi caso derivó demasiadas emociones y lo más importante, una auto-reflexión frente al concepto de educación que en mi futuro quisiera ejercer. La construcción y asimilación de un concepto de etnoeducación aún no es fácil de explicar, puesto que como política pública se quedó corta en los derechos étnicos y específicamente en la educación, donde el estado se ha encargado simplemente de solventar necesidades momentáneas que aunque se hace obligatorio en las instituciones educativas, en la realidad no se está implementando.

Es triste escuchar sobre la etnoeducación: ¿y qué es eso?, “esa carrera tan rara, eso no tiene futuro”. En nuestra sociedad, el desconocimiento frente a propuestas de educación alternativa a la tradicional, se cruza con ideas de que este tipo de programas son sólo para “negros, indios y gente de la montaña”. Aún falta mucho para ser aceptada y valorada, sin embargo, me siento satisfecha con la formación académica y humana que he recibido hasta ahora. Alguna vez me sentí marcada por el endoracismo; aunque no sea racialmente negra, fui construyendo mi identidad como mujer afrodescendiente, indagando mis raíces y sentires y aportando a la reafirmación de la cultura afrocerriteña.

Para finalizar, en nuestro país sentirse y pensar como mujer afrodescendiente, docente y joven no es tarea fácil, en un contexto que sigue imperando el machismo, las desigualdades sociales, la estigmatización y demás prácticas articuladas al colonialismo que no corresponden a la construcción de un ambiente pacífico “es por ello que toda pedagogía feminista descolonial... avanza recuperando las formas de resistencia cotidianas” (Espinoza y otras., 2017: 412), que deberán desarrollar la capacidad de re – pensar el mundo, cuestionar la verdad , indagar en lo inexplicable y quebrantar las imposiciones del opresor, en un ambiente donde el conocimiento sea bidireccional. Mi prioridad será pensar la educación como un espacio para la construcción de procesos diferenciales desde las nociones afrodescendientes, indígenas, campesinas y demás dinámicas identitarias como el género, campesinado, víctimas de la violencia y demás características comunitarias que la sociedad mayoritaria y el estado no han priorizado.

CONCLUSIONES

La escuela como dispositivo que forma y establece patrones de conducta e imposiciones disciplinarias se ha convertido en el dispositivo más fuerte para subyugar y generar estereotipos sobre los grupos étnicos. Por ello, los maestros etnoeducadores deben trabajar para lograr que los niños y las niñas sean personas pensantes, críticas y con valores culturales que se deben ir afianzando en la interacción colectiva entre estudiantes- maestros. Desde esta perspectiva, el rol del maestro etnoeducador se extiende en guiar, apoyar y facilitar los procesos escolares pero no controlar la enseñanza- aprendizaje, sino una mirada bidireccional del conocimiento. No solo somos sujetos metodológicos, somos poseedores de nociones políticas emancipadoras que rompen el currículo tradicional.

El objetivo inicial de mi propuesta se materializó en aportar a la superación de las barreras de la discriminación y el racismo a través del ejemplo y donde la comunidad educativa tenga conciencia de las prácticas discriminatorias y del daño moral y espiritual frente a los estereotipos.

Los saberes de las comunidades minoritarias no han sido valorados en el contexto escolar; su negación ha dado paso a la construcción y perpetuación de imaginarios negativos sobre los afrodescendientes, resumidos en el folclorismo y la burla. Ante esto, la Catedra de Estudios Afrocolombianos debe ser incluida en los currículos escolares permitiendo el reconocimiento político, social y cultural de la comunidad afrodescendiente en las instituciones educativas, públicas y privadas de nuestro país.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Investigando el racismo y la discriminación en la escuela. Proyecto: Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia. Bogotá D.C.

Caicedo, José Antonio y Castillo, Elizabeth (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Revista Nómadas*. 109-127

Cajiao, Francisco (1989). *Pedagogía de las Ciencias Sociales. Renovación curricular y cambio de escuela*. Intereditores. S.A.

Castillo, Elizabeth (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 52: 15-26

Castillo, Elizabeth (2008). “La Cátedra Afrocolombiana es formación en valores. Del racismo en la escuela colombiana” En: Rojas Axel (Cord.) *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán. Universidad del Cauca. Colección Educaciones y Culturas.

Espinosa Yuderkys, Gómez Diana, Lugones María y Ochoa Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversa en cuatro voces. Capítulo 12. En: Walsh, Catherine (Editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo I. Abya Yala. Quito. 2017.

Jara, Oscar (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Seminario ASOCAM. Cochabamba. Bolivia.

Jojoa Jenny (2008) “Los textos escolares y las prácticas educativas de los maestros” En: Rojas Axel (Cord.) *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán. Universidad del Cauca. Colección Educaciones y Culturas.

Lander, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos aires. EDITORIAL CLACSO.

Picq Manuela, Paza Manuel y Pérez, Carlos. Activismo y Academia. Complementariedad en la resistencia (Capítulo 14). En: Walsh, Catherine (Editora). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie pensamiento Decolonial. Tomo II. Abya Yala. Quito. 2017

Restrepo Eduardo (2008) “Conocimiento local: saberes y cosmovisiones afrodescendientes” En: Rojas Axel (Cord.) *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán. Universidad del Cauca. Colección Educaciones y Culturas.

Restrepo Eduardo (2008) “Racismo y discriminación racial” En: Rojas Axel (Cord.) *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán. Universidad del Cauca. Colección Educaciones y Culturas.

Rojas, Axel. (2008) *Cátedra de estudios afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán. Universidad del Cauca. Colección Educaciones y Culturas.

Vallejo, Franco Carlos (2008). *Conozcamos nuestro municipio*. Impresora Feriva S.A. Colombia.

Vásquez, Carmen Cecilia (2009) “*Aquí ellos también son iguales, una aproximación al racismo en el ámbito escolar.*” 647-658, en: Mosquera, Claudia y Barcelos, Luiz Claudio (Editores). Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Universidad Nacional de Colombia. Colección CES. Bogotá

WEBGRAFÍA:

David, Ausubel (1961). Teoría del Aprendizaje Significativo. Recuperado de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF1TF42P4PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA. Diseñar la escuela: “para sembrar y cultivar un jardín de infantes planetarios”. Verificado: 21/09/2017. Disponible en: www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3040_Nieto.pdf. (Acceso: 13/09/2010)

Constitución Política de Colombia de 1991. 04/07/1991. Recuperado de: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125

El enfoque constructivista de Piaget. Verificado: 30/08/2017. Disponible en: www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf. (Acceso: 24/05/2014)

Ministerio de Educación Nacional (2001). Serie lineamientos curriculares Catedra de Estudios Afrocolombianos. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Torres, Carrillo Alfonso. Comunidades / Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la Educación popular. Verificado: 30/08/2017. Disponible en: www.corteidh.or.cr/tablas/r34613.pdf. (Acceso: 26/01/2016)

Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo Verificado: 22/10/2017) Disponible en: www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/ (Acceso: 11/09/17)

ENTREVISTAS:

Sinisterra. El Cerrito, Colombia. 15 de Septiembre de 2017.

Misiyer Ospina. El Cerrito, Colombia. 28 de Julio de 2017

Luz Eneida Escobar. El Cerrito, Colombia. 13 de Agosto de 2017

Sandra Janeth Ávila. El Cerrito, Colombia. 29 de Agosto de 2017

Ana Luisa Luna. El Cerrito, Colombia. 16 de Agosto de 2017

Eliana Guerrero Manzano. Popayán, Cauca. 19 de Octubre de 2017.

Juan David Domínguez. El Cerrito, Valle. 13 de Marzo de 2017.

Wendy Carolina Sinisterra. El Cerrito, Valle. 14 de Abril de 2017.

Jose Jefry . El Cerrito, Valle. 18 de Abril de 2017.

Jorge Leonardo Hernández. Guacarí, Valle. 15 de Septiembre de 2017.