

Prácticas pedagógicas transformadoras desde la etnoeducación



Betty Ruth Angola Burbano

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la educación

Maestría en Educación Popular

Santander de Quilichao

2024

Prácticas pedagógicas transformadoras desde la etnoeducación
Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación Popular
Línea de investigación - Interculturalidad

Betty Ruth Angola Burbano

Director

Dr. Gustavo Rodríguez Valencia

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la educación

Maestría en Educación Popular

Santander de Quilichao

2024

Nota de aceptación

APROBADO _____



Director: _____

Dr. Gustavo Rodríguez Valencia

C.C. N° 16587596



Jurado: _____

Mg. Sindy Perdomo Campo

C.C. N°34570925



Jurado: _____

Dr. Jorge Enrique García Rincón

C.C. N°12974929

Lugar y fecha de sustentación: Santander de Quilichao, 18 de junio de 2024

Dedicatoria

A Dios por darme vida y salud para alcanzar este logro; a la memoria de mis padres Waldina Burbano y Saulo Angola Mina, quienes se esforzaron por darme la oportunidad de estudiar y no alcanzaron a ver ese sueño culminado; a mi familia por la falta de atención al estar dedicada a mi labor docente y al estudio.

Agradecimientos

Expreso mis agradecimientos a todas aquellas personas que me brindaron sus aportes en las diferentes etapas de este proceso investigativo. Al profesor Gustavo Rodríguez Valencia, por demostrar su confianza en mis capacidades, estar dispuesto a despejar mis inquietudes y motivarme a continuar cuando me sentía desmotivada. Al maestro Didio Mejía Viáfara por abrir las puertas de su casa y compartir conmigo su relato de vida, a los docentes, Alma Rocío Giraldo, Elba Mary Lucumí Peña y William Delgado, quienes compartieron sus apreciaciones sobre el maestro Didio, a partir de los años de amistad y trabajo compartido. A mis compañeros y compañeras docentes: Argemiro Mosquera Sandoval, Beatriz Elena Moreno Aguilar, Daisury Guevara Poscué, Ermeliza Camacho Díaz, Germán Hurtado Carbonero, Nelson Aguilar Díaz, Edward Alexis Filigrana, quienes compartieron las reflexiones críticas sobre su práctica educativa. A los estudiantes activos y egresados de la IE: Jazlin Saray Zapata Chará, Jhonier Andrés Machado Rodríguez, Laura Valencia Gonzalías, Luisa Fernanda Gonzalías Quiñones, Jeberson Mancilla Lerma, Jhon Gener Balanta Mañunga, Santiago Vidal Zapata, Jhon Genner Mañunga, quienes compartieron sus reflexiones sobre su experiencia educativa en la IE.

Resumen

El trabajo investigativo Prácticas Pedagógicas Transformadoras desde la Etnoeducación es una apuesta por dar la importancia que se merece la reflexión pedagógica que los docentes debemos tener sobre nuestra práctica, como estrategia de mejoramiento continuo de la misma. En este ejercicio es importante compartir experiencias y reflexiones que nos permitan crecer como personas y como profesionales. Esta investigación cualitativa se realizó con docentes y estudiantes de la IE Almirante Padilla, utilizó como herramientas metodológicas el diálogo reflexivo y crítico al igual que la Historia de Vida del maestro Didio Mejía, con el propósito de identificar las transformaciones que desde las prácticas etnoeducativas, llevadas a cabo por algunos docentes, se han presentado en la IE. Dicha investigación permitió llegar a algunas conclusiones como: en la institución prevalecen prácticas sustentadas en el modelo tradicional; sin embargo, hay docentes que le apuestan a la transformación de su práctica, al incluir en ella elementos etnoeducativos; por otro lado, las transformaciones alcanzadas no logran satisfacer las expectativas planteadas por esta investigación. Este trabajo es la apertura hacia espacios de reflexión pedagógica en torno de la etnoeducación- afroeducación, como camino hacia la transformación de la práctica educativa y pedagógica, en las comunidades afrocolombianas, es decir, avanzar hacia la construcción comunitaria de modelos educativos propios, que respondan a las necesidades e intereses del contexto.

Palabras clave: Etnoeducación-afroeducación, Práctica pedagógica, Transformación educativa.

Abstract

The research work Transforming Pedagogical Practices from Ethnoeducation is a bet to give the importance that deserves the pedagogical reflection that teachers should have on our practice, as a strategy for continuous improvement of the same. In this exercise it is important to share experiences and reflections that allow us to grow as people and professionals. This qualitative research was carried out with teachers and students of the IE Almirante Padilla, using reflective and critical dialogue as methodological tools, as well as the Life Story of teacher Didio Mejía, with the purpose of identifying the transformations that have occurred in the IE from the ethno-educational practices carried out by some teachers. This research allowed reaching some conclusions such as, in the institution, practices based on the traditional model prevail, however, there are teachers who are committed to the transformation of their practice, by including ethno-educational elements in it, however, the transformations achieved fail to meet the expectations raised by this research. This work is the opening of spaces for pedagogical reflection on ethno-education-Afro-education, as a path towards the transformation of educational and pedagogical practice in Afro-Colombian communities, that is, to advance towards the community construction of their own educational models, which respond to the needs and interests of the context.

Key words: Ethno-education-affro-education, Pedagogical practice, Educational transformation

Tabla de Contenido

| | |
|---|-----|
| Introducción | 8 |
| Planteamiento del problema | 9 |
| Contexto | 9 |
| Reseña histórica de la IE | 13 |
| Descripción del problema | 15 |
| Formulación del problema | 18 |
| Objetivos | 19 |
| Objetivo general | 19 |
| Objetivos específicos | 19 |
| Justificación | 20 |
| Antecedentes | 22 |
| Marco teórico | 30 |
| Metodología | 38 |
| Resultados | 44 |
| Categoría 1: Etnoeducación – afroeducación | 44 |
| Categoría 2: Práctica pedagógica | 51 |
| Categoría 3: Transformaciones educativas | 66 |
| Reflexión: Las prácticas educativas y la educación popular | 72 |
| Historia de vida del Maestro Didio Mejía Viáfara | 77 |
| Conclusiones | 93 |
| Referencias Bibliográficas | 96 |
| Anexo 1. Codificaciones participantes testimoniales y diálogo reflexivo | 101 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 2. Preguntas entrevistas semiestructuradas | 103 |
| Anexo 3. Plan Anual CEA | 106 |
| Anexo 4. Muestra testimonial | 109 |
| Anexo 5. Sobre el profesor Didio Mejía | 110 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Caracterización de la población estudiantil | 13 |
| Tabla 2. Grupo Focal (GF). | 40 |
| Table 3. Grupo Focal de Estudiantes (GFE). | 41 |

Lista de imágenes

| | |
|---|----|
| Imagen 1. Mapa ubicación de Padilla | 10 |
| Imagen 2. Parte frontal IE Almirante Padilla | 14 |
| Imagen 3. Categorías de análisis | 42 |
| Imagen 4. Subcategorías de análisis | 43 |
| Imagen 5. Trabajo de los estudiantes | 52 |
| Imagen 6. Mayoras de la comunidad | 57 |
| Imagen 7. Día de la afrocolombianidad | 58 |
| Imagen 8. Promoción del cuidado del medioambiente | 59 |
| Imagen 9. Tradiciones afropadillenses | 74 |
| Imagen 10. Maestro Didio Mejía Viáfara | 77 |

Introducción

Esta propuesta de investigación hace parte de los requisitos para obtener la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca y tiene como tema de reflexión las prácticas etnoeducativas desarrolladas en la Institución Educativa Almirante Padilla, municipio de Padilla, Cauca. La propuesta surge desde mi desempeño como docente de Ciencias Sociales, encargada de orientar la asignatura de Etnoeducación y de mi participación en proyectos de carácter etnoeducativo como el Proyecto La Etnoeducación Afrocaucana como Derecho Étnico y Cultural. Territorios, experiencias y saberes pedagógicos¹.

La investigación, toma como prácticas etnoeducativas todas aquellas acciones que los docentes realizan para que los estudiantes logren aprendizajes que contribuyan a su formación personal, al establecimiento de relaciones de alteridad y le apuesten a mejores condiciones de vida en la comunidad, teniendo como base las características histórico culturales del contexto escolar, sin desconocer que existen contextos más amplios con los cuales debe interactuar, “porque no se trata de aislarlos de la otra cultura y educarlos solo en la suya, el reto es educarlos desde y para la diversidad” (Sánchez. E. 2018, p.178). Es decir, las prácticas etnoeducativas son agentes de transformación a nivel individual y comunitario, transformación entendida como procesos racionales y conscientes desde los cuales una persona y/o colectivo emprende acciones de cambio que aportan a la construcción de mejores condiciones de vida para todos, sin detrimento de su cultura propia como grupo étnico. Al hablar de transformación desde las prácticas etnoeducativas hace necesario remitirse al pensamiento de Freire, “el ejercicio educativo por sí solo no va a hacer la transformación, pero si éste se realiza desde una

¹ Liderado por José Antonio Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo Guzmán del equipo de Etnoeducación de la Universidad del Cauca y las fundaciones AECID, Rescate y FUNIC.

perspectiva liberadora, formará a las personas que enrutarán su vida para buscar los cambios necesarios en la sociedad” (Mejía, 2020, p. 128).

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, utilizando como herramientas metodológicas el diálogo reflexivo y crítico con estudiantes y docentes de la Institución Educativa (IE), sobre experiencias etnoeducativas y la Historia de Vida del maestro Dídio Mejía Viáfara, con el objetivo de identificar las transformaciones educativas que desde las prácticas etnoeducativas se han en la Institución Educativa Almirante Padilla y el aporte que estas reciben desde la EP.

Esta propuesta investigativa se convierte en un aporte a la visibilización y fortalecimiento de los procesos etnoeducativos en las comunidades afrocolombianas que le apuestan a una educación propia (Asprilla, 2022), que contribuya con la transformación social requerida en la construcción de un mejor vivir para todos y todas.

La presentación de este trabajo se organiza de la siguiente manera:

En primer lugar, se expone el planteamiento del problema donde se aborda el contexto, los antecedentes, descripción y formulación del problema. Luego, se la justificación y objetivos del trabajo. A continuación, se presentan los referentes conceptuales. Seguido, se explica la metodología de investigación. Se analizan los hallazgos encontrados en el diálogo reflexivo y crítico con docentes, estudiantes y la historia de vida, aquí también se incluyen las consideraciones finales.

Planteamiento del Problema

Contexto



Imagen 1. Mapa ubicación de Padilla. Fuente: Wikipedia.org

[https://es.wikipedia.org/wiki/Padilla_\(Cauca\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Padilla_(Cauca))

Padilla es uno de los 42 municipios que conforman el departamento del Cauca, se encuentra ubicado en la zona nororiental, a 45 minutos de la ciudad de Cali; limita con los municipios de Miranda, Guachené, Corinto y Puerto Tejada; se encuentra a 1000 msnm, con una temperatura promedio de 24 °C; posee un área aproximada de 100 Km², de las cuales, 95 km² pertenecen a la zona rural (Ministerio de Agricultura 2013), es un terreno plano, aunque con unas leves ondulaciones, bañada por los ríos La Paila, Rio Negro y Guengué, así como por varias quebradas.; se “caracteriza por la fertilidad de sus suelos, lo que la hace apta para la agricultura tropical, donde se destaca el monocultivo de caña de azúcar con “el 94% de la superficie del municipio ”(Ministerio de Agricultura, 2013), y en menor escala los cultivos de plátano, yuca, sorgo, maíz, cacao y cítricos. Algunos de estos cultivos permiten que algunas personas se dediquen a la “requisa”, una práctica tradicional en la región. Se practica la minería artesanal representada por la extracción de material de río (arena), la cual es comercializada en municipios de la región. No cuenta con industrias, existen dos trapiches para la producción panelera,

actividad que genera unos cuantos empleos. La actividad comercial y de prestación de servicios es bastante incipiente, existen algunos locales comerciales, en cambio sí hay una fuerte presencia de actividades informales como la requisita de caña, la piratería de transporte público, mototaxismo, venta de productos de revistas, venta de rifas, entre otras actividades a través de las cuales se generan algunos ingresos tanto hombres como mujeres cabeza de hogar.

En cuanto a la población padillense, esta es mayoritariamente afrocolombiana, con un 95.6% (DANE, 2018), los hogares se caracterizan por el predominio de la familia monoparental, donde se destaca la madre cabeza de hogar; debido a ello, muchos niños, niñas y adolescentes permanecen gran parte del tiempo solos o al cuidado de otras personas, mientras sus madres salen a trabajar para lograr el sustento. Entre las actividades que realizan los Padillenses se destaca la práctica de deportes como el fútbol, que se convierte en el proyecto de vida para muchos niños, niñas, jóvenes y adolescentes, quienes también se sienten atraídos por la práctica de danzas, que les ha permitido dejar en alto el nombre del municipio en otras regiones de Colombia.

Cabe mencionar la gastronomía padillense, que es reconocida por su rica y variedad de platos típicos de la etnia afrodescendiente de la zona norte del departamento del Cauca, estos son complementados con variadas recetas, que han permitido a muchas familias lograr su sustento en el arte culinario.

El municipio se encuentra dividido en una zona urbana (5%), representada en seis barrios; una zona rural representada en seis corregimientos con sus respectivas veredas; existen tres Consejos Comunitarios (Juan José Nieto, Severo Mulato y Unión-Yarù), los cuales han

demarcado su respectiva zona de influencia y avanzan en su proceso organizativo y de transformación en las condiciones de vida de su población.

En cuanto a infraestructura, el municipio posee deficiencias, en cuanto a vías de comunicación, el servicio de acueducto y alcantarillado es precario y se adolece de una planta potabilizadora que garantice a la población un suministro del líquido en óptimas condiciones para su consumo; cuenta con un hospital de Nivel I, perteneciente a la ESE Norte, donde se presta un servicio muy básico para el cuidado de la salud; sus escenarios deportivos son escasos y en regular estado, aunque el municipio se caracteriza por ser semillero de deportistas, principalmente futbolistas, con renombre nacional e internacional.

Actualmente, el municipio afronta una difícil situación a raíz de los conflictos interétnicos que se presentan debido a las acciones adelantadas por miembros de comunidades indígenas, quienes en su proceso de “recuperación y liberación de la Madre Tierra”, han ocupado terrenos de los ingenios azucareros que colinda con predios de la población afrocampesina y colonos; esta situación ha generado confrontaciones violentas. además, esta tensión se agudiza teniendo en cuenta que son varios los habitantes del municipio que de manera directa o indirecta se ven beneficiados, ya sea como empleados, arrendatarios o por relaciones comerciales con los ingenios. Los Consejos Comunitarios reconocen que es sólo a través del diálogo como el Estado debe mediar para resolver esta problemática que afecta a estos grupos étnicos cuya historicidad los une como sectores de la población colombiana duramente discriminados y excluidos; por lo tanto, mejorar sus condiciones de vida no resultará de la confrontación violenta entre ellos.

En cuanto al componente educativo, el municipio cuenta con dos instituciones educativas Almirante Padilla y Holanda, al igual que los centros educativos La Paila y Rio Negro, con sus

respectivas sedes. La IE Almirante Padilla comprende tres sedes, todas ubicadas en la zona urbana; en la sede principal funciona la Básica Media y la Media Técnica, la sede Antonia Santos con los grados de Transición hasta Segundo de la Básica Primaria y la sede José Hilario López, que atiende a los grados de Tercero a Quinto de Primaria. Para el año 2023, la Sede Principal cuenta con 48 Docentes, 3 Directivos, 2 Docentes Orientadores y 5 Administrativos, sobre quienes recae el funcionamiento de esta, en su misión de atender el proceso formativo de 1143 estudiantes, caracterizados de la siguiente manera:

Tabla 1. Caracterización de la población estudiantil

| CLASIFICACIÓN | DETALLE | Nº DE PERSONAS |
|----------------------|---------------------------------------|----------------|
| EDAD | 0-14 años | 885 |
| | 15- 19 años | 253 |
| | 20-59 años | 5 |
| GÉNERO | Masculino | 589 |
| | Femenino | 554 |
| GRUPO ÉTNICO | Afrocolombiano | 1029 |
| | Mestizo | 103 |
| | Indígena | 11 |
| POBLACIÓN VULNERABLE | Condiciones especiales (discapacidad) | 34 |
| | Inmigrantes | |

Reseña Histórica de la IE Almirante Padilla

La IE Almirante Padilla en su sede principal, fue fundada en 1974 por el sacerdote Alberto Jaramillo, Párroco Municipal, a través de una cooperativa conformada por 40 padres de familia, preocupados por la educación secundaria de sus hijos, pues, sólo quienes tenían los recursos, los enviaban a estudiar a municipios vecinos. De esta manera dieron origen al Colegio Cooperativo Juan XXIII, que funcionó en la Casa Cural y la Capilla Católica. En su etapa inicial, los docentes laboraron de forma gratuita; posteriormente, con la gestión y el apoyo político se fue consolidando, hasta convertirse en colegio departamental Almirante Padilla. En 1994 con

aportes del Gobierno Departamental y Municipal adquieren los terrenos para la construcción de la sede principal en su actual ubicación, obteniendo su primera promoción de bachilleres en 1986.



Imagen 2. Parte frontal IE Almirante Padilla. Fuente: Elaboración propia, 2018.

Posteriormente, en el año 2002, atendiendo a la normatividad vigente, se fusiona con las escuelas José Hilario López y Antonia Santos, dando origen a la Institución Educativa Almirante Padilla.

Hasta el año 2019 la modalidad industrial se centraba en la Instalación de Redes Eléctricas Domiciliarias cuya implementación, en los últimos años, se realizó en articulación con el SENA. Posteriormente, se da otro énfasis a la modalidad con tres temáticas: Técnico en Promotoría en Manejo Ambiental, Técnico en Electricidad y Técnico en Sistemas, programas que se desarrollan únicamente en la Media Técnica y el estudiante al graduarse recibe una acreditación adicional a su Diploma de Bachiller.

Dentro de este contexto institucional se hace necesario realizar una breve descripción de las prácticas pedagógicas que se adelantaban en la IE, las cuales son evidencia de la educación bancaria (Freire, P. 1969), donde el docente entroniza su autoridad en el aula debido a sus años de experiencia y al considerarse único poseedor del conocimiento, marca su práctica con el

autoritarismo y negando de esta manera al estudiante la posibilidad de “ser más”(Freire, 1969), más libre, responsable, autónomo y esperanzado. Prácticas pedagógicas que no tienen en cuenta la realidad sociocultural del contexto y se rigen por las prescripciones dadas y reguladas por el Estado y sus acciones, ejecutadas de manera desarticulada propician inconsistencias en el proceso educativo.

Descripción del problema

Los establecimientos educativos, generalmente, se convierten en el reflejo de prácticas marcadas por la colonialidad (Mignolo, W. 2003) y la IE Almirante Padilla no ha sido la excepción, en ella ha prevalecido el modelo de educación tradicional donde el docente ejerce su poder como único poseedor del conocimiento, centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde una concepción bancaria, va llenando a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos (Freire, 1969), a través de prácticas que reducen el papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje, en muchos casos, se establecen relaciones verticales y autoritarias entre docente-estudiante, desde un ejercicio de poder sustentado en el cúmulo de conocimientos y años de experiencia que ostenta el docente y a través de las cuales, se intenta impartir disciplina de manera autoritaria.

Regularmente, son prácticas pedagógicas que no tienen en cuenta la realidad del contexto, los saberes ancestrales y culturales que este posee. Esto por considerar que los saberes de la comunidad son asunto del pasado, por lo tanto, llevarlos al aula significa retroceder en la historia; implica reducir el tiempo requerido para cumplir con las exigencias provenientes de las políticas educativas estatales, ya que, las prácticas educativas se centran en lograr buenos resultados en las diferentes pruebas Saber, a través de las cuales, se evalúan las competencias de

los educandos y el desempeño de la IE; sin embargo, a pesar de la prevalencia que se le da y de los esfuerzos por obtener mejores resultados, esto no ha sido posible.

Además, El Código Civil (Legis, 2022), Responsabilidad por el Hecho Ajeno, relacionado con “el deber de cuidado”, orienta responsabilidades en el proceso educativo, las inciden el actuar docente, quienes no viabilizan los recorridos o salidas pedagógicas, que motivaban y acercaban al educando al estudio práctico de su contexto y al interactuar con los miembros de la comunidad como fuente de saberes y conocimientos.

En ocasiones, las prácticas pedagógicas, se quedan cortas en la tarea de despertar en el estudiante el pensamiento crítico, esto debido a la falta de coherencia entre el pensar, el decir y el actuar del docente, quien a través de acciones autoritarias tales como coartar la participación del estudiante y subvalorar sus opiniones, escuda su temor a ser cuestionado y ver reducido su principio de autoridad.

Tanto estudiantes como docentes manifiestan poco sentido de pertenencia hacia su entorno; al medirlo con los estándares de progreso, lo consideran atrasado, esto se pone de manifiesto en las prácticas pedagógicas al no tener en cuenta los aportes del entorno, los saberes presentes en la comunidad y su cotidianidad; además, ha hecho carrera la mentalidad desde la cual, lo público, al ser de todos, nadie lo cuida y si se daña, es el gobierno quien debe encargarse de arreglar o de reponer, este pensamiento de una u otra manera se manifiesta en prácticas que se quedan cortas a la hora de promover el sentido de pertenencia, el cuidado y buen uso de la infraestructura y bienes con que cuenta la IE.

El pensamiento que sustenta el actuar de algunos docentes, que llevan varios años ejerciendo la labor, radica en lo que llaman “experiencia” concebida como la cantidad de años en los que han repetido, año tras año, las mismas prácticas y que según ellos, les ha dado resultado.

Además, las situaciones de agresión física y verbal han escalado al punto de interferir en las actividades educativas, incluyendo la práctica pedagógica; cuando estas situaciones se presentan afectan la convivencia y el ambiente en el aula y requieren ser atendidas inmediatamente para evitar su escalamiento, estas afectan el clima escolar e impiden el normal desarrollo de las actividades, además de poner en riesgo la integridad de otros estudiantes y docentes.

En cuanto a la relación docentes, padres de familia, aunque se han venido dando cambios, todavía hay falencias, pues estos al llegar a la IE, sin ser citados, son vistos como vigilantes que llegan con la intención de “fisgonear” la labor que se realiza en el aula.

Con relación a la labor docente, generalmente, se sigue al pie de la letra los lineamientos del MEN sin abrir espacio al desarrollo del “currículo oculto” o tomar iniciativas para introducir los cambios que se requieren, para potencializar las habilidades, destrezas y capacidades de los y las estudiantes, en procura de lograr un mejor vivir, tanto para ellos como para la comunidad.

Debido a todo lo antes mencionado, un grupo de docentes interesados por fortalecer el proceso educativo, desde antes del año 2000, han venido involucrando en su ejercicio pedagógico proyectos institucionales y proyectos de aula, tomando elementos de la etnoeducación; proyectos generales como La Semana Cultural, Día de la Afrocolombianidad, Escuela de Padres, Fortalecimiento de la Convivencia, Gestores de Paz, Las Escuelas Artísticas, Proyecto PANES, Manejo de Residuos Sólidos y, proyectos de aula como, La Línea del tiempo de mi municipio, El lugar donde vivo, Religiosidad Afro, Gastronomía Afro, Las plantas medicinales, ¿Qué es ser afrocolombiano?, las normas del pasado en mi Comunidad, Reconstrucción de la historia del municipio, Construcciones de narrativas, Proyectos de intervención en la comunidad, entre otros; los cuales, albergan apuestas pedagógicas que

requieren ser estudiadas y reflexionadas, para saber si pueden ser concebidas como prácticas etnoeducativas que han aportado a las transformaciones educativas que requiere la institución y la comunidad; teniendo en cuenta que la etnoeducación es considerada como una de las educaciones otras (Castillo y Caicedo, 2010) que hacen parte de las educaciones populares.

Formulación del problema

Ante el contexto descrito se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo identificar las transformaciones educativas que desde las prácticas etnoeducativas se presentan en la Institución educativa Almirante Padilla?

Objetivos

Objetivo general

Identificar las transformaciones educativas que desde las prácticas etnoeducativas se presentan en la IE Almirante Padilla.

Objetivos específicos

- Generar espacios de reflexión con docentes y estudiantes de la IE sobre las prácticas etnoeducativas desarrolladas en la institución.
- Identificar en las prácticas etnoeducativas elementos de la Educación Popular.
- Reconstruir, a través del diálogo, la historia de vida del maestro Didio Mejía y su aporte a las transformaciones educativas desde la etnoeducación.

Justificación

Esta investigación sobre las transformaciones educativas que desde las prácticas etnoeducativas se presentan en la IE Almirante Padilla, se realiza porque aunque existe una normatividad al respecto, no ha sido posible que el establecimiento educativo avance en la construcción de un proyecto etnoeducativo que responda a las necesidades e intereses de la población estudiantil y de la comunidad en general; por ello, es importante abrir espacios de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas que se realizan a través de los proyectos de aula, proyectos institucionales y el trabajo implementado a nivel de la comunidad. Este espacio de reflexión es una aproximación a la evaluación de la contextualización y pertinencia de las prácticas pedagógicas que se realizan, teniendo en cuenta que estamos en una comunidad con población mayoritaria afrodescendiente.

Además, este trabajo es un espacio de autoevaluación que le apuesta a una transformación de la práctica pedagógica, con miras a fortalecer aquellas que han aportado al mejoramiento de la IE y del proceso pedagógico, pero, también invite a replantear aquellas que no han permitido alcanzar los objetivos propuestos o las transformaciones proyectadas. Es así como desde el diálogo reflexivo con docentes, estudiantes y los aportes desde la historia de vida del maestro Didio, se busca identificar elementos que desde la etnoeducación, considerada como una de esas educaciones otras (Castillo, E., Caicedo, J. 2010), puedan servir como referente para que los y las docentes fortalezcan o transformen su práctica hacia la construcción de procesos educativos que permitan brindar “otros sentidos” al ejercicio pedagógico, y deje de atender sólo los mandatos e intereses del poder hegemónico y homogeneizante, que a través de la historia, ha utilizado la escuela para dar continuidad a la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano

A.1992), de espaldas a la realidad del contexto y de las necesidades e intereses de los y las estudiantes y de la comunidad.

Así mismo, este ejercicio investigativo da la palabra a quienes tienen algo para contar, sobre su experiencia de vida como docente, como estudiante, como miembro de la comunidad, y no han tenido la oportunidad de hacerlo. Es compromiso con la “educación liberadora” (Freire, P. 1969), como se forma y se empodera a los individuos y colectivos para que se comprometan en la tarea de lograr la transformación de la sociedad en procura de un mundo más humano donde sea posible un vivir en dignidad para todos y todas. “Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad” (Mejía, 2020, p. 132).

De igual manera, esta investigación analiza las prácticas pedagógicas que se realizan en la IE a partir de los referentes que ofrece la etnoeducación para comunidades afrocolombianas (identidad étnica, autonomía, organización, valoración del contexto y los saberes presentes en la comunidad, construcción de espacios de convivencia y de vida digna para todos y todas), así como la apuesta ética, política y pedagógica característica de la Educación Popular y su compromiso con las transformaciones que requiere la sociedad, a través de prácticas educativas y pedagógicas comprometidas con la construcción de otras formas de ser y estar en el mundo, a partir de otras formas de saber, conocer y hacer.

En este sentido, realizar este proyecto de investigación sobre las prácticas etnoeducativas es un espacio de aprendizaje para quienes participamos y para quienes tengan la posibilidad de entrar en contacto con esta experiencia investigativa. Cabe anotar que, de no realizarse esta investigación, continúan aplazados los diálogos reflexivos encaminados hacia la transformación

de la práctica pedagógica y la construcción de un proceso etnoeducativo que responda a realidad del contexto y a las necesidades e intereses de la comunidad padillense.

Antecedentes

A partir de los años 70 inicia el movimiento social afrocolombiano con acciones marcadas por un trabajo intelectual reflexivo sobre la situación de discriminación racial, marginalidad y abandono por parte del Estado, que padece la población afrocolombiana. Allí se destaca el trabajo realizado por Manuel Zapata Olivella, Delia Zapata Olivella, Diego Luís Córdoba, Natanael Díaz, Adolfo Mina, Marino Viveros, Helcías Martán Góngora, (Mina, 2011), Rogerio Velásquez (Valderrama, 2016), entre otros, quienes, a través del discurso, el debate y la escritura emprendieron camino hacia la lucha reivindicativa del pueblo afrodescendiente.

Posteriormente, con la Constitución Política de 1991 y su el Artículo transitorio 55, que propició la creación de la Ley 70 de 1993, se amplía el horizonte jurídico y participativo de las comunidades afrocolombianas en la construcción de sus propios estilos de vida acordes a su cosmovisión, características históricas y socioculturales. Es así como apoyados en la Ley 70 y posteriormente, la Ley 115 de 1994, se refuerzan las acciones emprendidas en procura de una educación pertinente y contextualizada para la población afrocolombiana, por ello, las mismas comunidades, líderes y lideresas afro empiezan a crear propuestas, modelos y estrategias metodológicas para transformar el proceso educativo de tal manera que sus prácticas pedagógicas le aporten a la construcción de un pensamiento liberador del peso de la historia, de la “herida colonial” (Mignolo, 2007) que aún está activa y se manifiesta a través de ejercicios de poder que reproducen esquemas de dominación y de explotación (Restrepo y Rojas, 2010, p.15) que interfieren en la construcción de otros escenarios de vida en una sociedad más justa y respetuosa de la diferencia.

Acorde con estas iniciativas de transformación social, en el Norte del Departamento del Cauca y Sur del departamento del Valle, surgieron movimientos sociales de carácter popular,

donde líderes y lideresas preocupados por las diferentes problemáticas que enfrentan sus comunidades, decidieron implementar procesos (Guzmán, 2014); que permitieron conformar una Red de Organizaciones de Base (Hurtado, 2001) encaminada a emprender acciones que pretendían mejorar las condiciones de vida de la población Nortecaucana.

Este trabajo intelectual y de proceso organizativo no estuvo ajeno al tema educativo, por ello, en el territorio, se encuentran apuestas pedagógicas cuyas prácticas son experiencias etnoeducativas pensadas y desarrolladas como aporte a la transformación de la educación en beneficio de las comunidades excluidas, racializadas, marginadas y que requieren construir otras formas de vivir, en un mundo donde, perduran estructuras políticas y sociales que desde su ejercicio de poder, atropellan el derecho a la vida en todas sus manifestaciones. Desde esta perspectiva, algunas de las prácticas etnoeducativas que pretenden contribuir con la transformación de los seres y sus realidades se pueden destacar:

“Asociación Casita de Niños para la investigación y promoción de la educación infantil del Norte del Cauca y Sur del Valle- ASOCAS- (Larrahondo, 2011), cuya experiencia etnoeducativa, se inició en el año 1979, como “Casita de Niños” en la comunidad de Agua Azul, Corregimiento de Villa Rica, surgió con el fin de brindar atención pedagógica a niños y niñas menores de 7 años, pertenecientes a comunidades negras. Esta experiencia se extendió a: corregimiento de la Balsa, en el municipio de Buenos Aires; a la comunidad de San Nicolás, en el municipio de Caloto, donde inició como subproyecto de La Balsa; en el sur del Departamento del Valle hizo presencia en las comunidades afro de Villapaz y Quinamayó. En 1989 “Casita de Niños” dio paso a la “Asociación Casita de Niños” cuya labor se centró en brindar atención pedagógica y protección a niños y niñas de las zonas rurales, quienes se quedan solos o al cuidado de otras personas mientras sus padres y madres salen a trabajar. Esta apuesta político-

pedagógica centrada en la valoración “del ser” en un proceso educativo contextualizado que parta de valorar las propias potencialidades, pero, que, a la vez, brinde herramientas para conocer lo propio y lo ajeno y, así, evaluar lo más conveniente (Larrahondo, 2006). Este trabajo se basa en cinco componentes: respeto a la diversidad étnica y cultural, protección del medio ambiente, historia de las comunidades, promoción de valores étnico-culturales y el fortalecimiento de la identidad. Además del trabajo con los niños también se trabaja con la comunidad en la construcción y ejecución de proyectos encaminados a lograr una “mejor calidad de vida” para todos y todas. El trabajo con estudiantes involucra recorridos por el territorio, diálogo con los mayores de la comunidad, encuentros intergeneracionales donde se valora la oralidad y el aprendizaje vivencial en el huerto comunitario. En el Contexto cultural, se hizo énfasis en la recuperación de la historia de vida de la comunidad, donde “el diálogo de saberes a nivel intergeneracional convierte a los mayores de la comunidad, en dinamizadores procesos y la oralidad como forma de transmitir conocimiento y formar a las nuevas generaciones”².

La anterior experiencia le aporta esta investigación elementos de referencia (como son su apuesta ética, política, metodológica, el reconocimiento y respeto hacia la diversidad étnica y cultural, la valoración de lo propio), tenidos en cuenta para reflexionar las prácticas pedagógicas que realizamos en la IE.

Otro ejemplo de procesos etnoeducativos lo describe Jorge Enrique García Rincón,³ “*Casa Adentro: Un modelo político- pedagógico en el Pacífico colombiano*”(García, 2011), una experiencia etnoeducativa donde el territorio, de propiedad colectiva, se considera un elemento

² Aguilar, James. Maestrante en Educación Popular de la Universidad del Cauca, Habitante de la vereda San Nicolás, Caloto, participante en el proceso inicial de “Casita de Niños”.

³ Filósofo y Doctor en Educación, quien ha participado en diferentes procesos en pro de la reivindicación de las comunidades negras, principalmente las asentadas en el Pacífico colombiano, y se ha ocupado de diferentes cargos y producción de conocimiento todo ello en relación con los procesos etnoeducativos.

esencial, portador de un legado ancestral y se concibe como “lugar de autonomía y espacio de libertad”, donde las condiciones históricas y socioculturales requieren de una educación acorde con las realidades del contexto de unas comunidades cuyos usos y costumbres han sido “afectados por la presencia de proyectos externos, legales o ilegales, estatales o extranjeros que han intentado penetrar en lo más íntimo de la cultura del Pacífico lesionando severamente las creencias, prácticas de convivencia y hasta la forma de actuar y de pensar de gran parte de la comunidad afrocolombiana” (García, J., 201, p.119).

Por ello, desde la heurística (encaminada a la resolución de problemas) y la hermenéutica(arte de la interpretación del texto en contexto), se le apuesta a un modelo educativo que involucra la educación formal y la educación informal, realizada con padres de familia, líderes comunitarios, promotores culturales; con el propósito de: “la reconstrucción de un sujeto colectivo con identidad política y por otra parte, el aspecto metodológico donde todos los saberes se apropian y se comprenden en la cotidianidad de las construcciones culturales propias” (García J. 2011, p. 119). Las prácticas pedagógicas tienen en cuenta las características propias del entorno natural al igual que la riqueza de las narrativas que posee la región; la formación informal promueve la construcción de procesos de concientización que permitan estrechar los lazos de convivencia para aportar a mejores condiciones de vida para todos y todas.

Esta experiencia, aunque corresponde a unas características contextuales diferentes, nutre esta investigación al permitir identificar categorías que caracterizan la etnoeducación, sus metodologías y prácticas que constituyen aportes a la transformación educativa y de la práctica pedagógica.

Otra experiencia que se tiene en cuenta es “*El Tesoro del Sur: Proyecto Educativo Comunitario*” (Solidaridad Internacional, 2012), creado en el municipio del Tambo,

departamento del Cauca,⁴. Esta propuesta educativa se basa las experiencias pedagógicas que de manera aislada y por iniciativa propia, venían realizando los diferentes centros educativos y que responden a las particularidades de cada vereda y que reafirman la historia, las prácticas y la identidad locales. Este trabajo corresponde a una construcción colectiva participativa de las comunidades, quienes, identificaron puntos de encuentro en medio de las heterogeneidades de sus territorios para dar paso a una propuesta educativa con énfasis en la afrocolombianidad,

“*El Tesoro de la zona Sur*”, propende por una educación participativa, que tenga en cuenta y responda a las necesidades, realidades, sueños e intereses de la comunidad, que promueva el desarrollo tanto humano como cultural, económico y con una ideología que reafirma el saber propio. Para su construcción se tuvo en cuenta tres dinámicas, la autoformación sustentada en el análisis y comprensión de la historicidad del territorio; la investigación sobre los procesos pedagógicos como producción de conocimiento y saberes de carácter etnoeducativo y el intercambio de experiencias como espacio de visibilización y fortalecimiento del proceso. Se implementa a través de proyectos de aula donde la práctica pedagógica, refleja el esfuerzo cotidiano de la comunidad educativa por la construcción y ejecución de experiencias enmarcadas dentro de una educación contextualizada, que transversaliza las prácticas, costumbres, tradiciones y saberes locales, a las áreas del conocimiento que se imparten en instituciones, centros educativos y escuelas de la región.

Otra experiencia comunitaria pedagógica la constituye la práctica etnoeducativa que realiza la maestra María Dolores Grueso, en el corregimiento de Galíndez, en El Patía, Cauca, donde la maestra Lola en apoyo de la comunidad educativa implementa su “Pedagogía de la Corridez” (Albán, 2017), concebida como un canto a la vida y la libertad, fundamentada en la

⁴ En ese ejercicio de construcción se vincularon las I.E Nuevo Ciprés y la I.E Agroindustrial de Quilcacé, los Centros Educativos La Pedregosa, La Banda, La Alianza y Mosquera, con sus respectivas sedes. Contaron con el apoyo de la Universidad del Cauca y la Fundación Solidaridad Internacional.

armonía y el afecto, cuya metodología vincula la comunidad y el entorno natural; ante la escasez de material didáctico la maestra inventó la Banda de Tarros recurriendo a los materiales del entorno; ha implementado las Bibliotecas vivas, donde el pensamiento occidental y el saber de las comunidades, que se recupera a través del agroturismo, se articulan de manera armónica en el currículo; las bioaulas o aulas de vida que promueven la utilización de contextos naturales para el proceso de aprendizaje, convirtiéndose un laboratorio vivo, es la interacción del estudiante con la naturaleza. La maestra Lola le apuesta a una educación para la libertad y la paz en procura de la construcción de un mejor vivir para sus estudiantes y la comunidad, convirtiendo las dificultades en oportunidades para sacar adelante su apuesta educativa de transformación a nivel individual y comunitaria.

“La pedagogía de la Corridez” brinda esta investigación criterios para tener en cuenta en el momento de intentar evidenciar elementos de la etnoeducación en las prácticas pedagógicas en la IE Almirante Padilla, por ejemplo, la importancia del entorno como fuente de conocimiento y de espacios de aprendizaje y material didáctico, así como la articulación de los saberes propios de la comunidad con los saberes y conocimientos que poseen otras culturas.

En la costa norte de Colombia se destaca el trabajo de investigación realizado por Rutsely Simarra y Dimas del Rosario de Ávila (2012) “*Ma Kuagro: elementos de la cultura Palenquera y su incidencia en las Prácticas Pedagógicas en la escuela San Basilio de Palenque, Colombia*”, donde analizan los elementos de la cultura palenquera que se hacen presentes en la escuela, destacando principalmente el Kuagro como forma organizativa propia de la comunidad y cómo este se pone de manifiesto en las prácticas pedagógicas de los docentes y para lograr un mejor desempeño de los estudiantes. Dicha investigación se nutrió de la memoria colectiva de la comunidad y a través de variadas técnicas y herramientas articuló actividades con docentes,

estudiantes miembros del Consejo Comunitario al igual que líderes y lideresas, lo que les permitió reconocer que “existe una articulación en la Institución Educativa Benkos Biohó y la comunidad, ya que el acervo cultural es el eje principal de las prácticas pedagógicas” (p. 88). Aunque reconocen que los saberes y las prácticas pedagógicas son diversos pues dependen del nivel de sensibilización de los docentes.

Estas experiencias de trabajo articulado con diferentes miembros de la comunidad ponen de manifiesto la importancia de la cultura y los saberes propios de la comunidad, al igual que el compromiso de algunos docentes con la transformación de su práctica pedagógica, al emprender acciones de transformación sin esperar a que todo el cuerpo docente vaya al unísono con dicho propósito. Son experiencias etnoeducativas que albergan prácticas caracterizadas por su apuesta política y pedagógica, pues desde la educación buscan lograr la transformación del individuo y de la comunidad, lo que debe implicar unas mejores condiciones de vida para todos y todas

Marco Teórico

Dentro de nuestra labor docente llevamos a la práctica conceptos que, por ser parte de nuestra cotidianidad no nos detenemos a profundizar en su significado y desde dónde lo asumimos; de manera particular, a la hora de involucrarnos en nuestro quehacer, un ejemplo de

ello lo constituye la práctica educativa, fundamento del ejercicio de todo docente. Al referirse a la práctica educativa, no es algo que hace el maestro de manera robótica o mecánica, que es una actividad intencional, que el docente desarrolla de manera consciente, que sólo es posible comprender si se tienen en cuenta los esquemas de pensamiento, casi siempre implícitos, que les dan sentido a las experiencias de los y las docentes (Mesa, 2002). Por ello, aunque las políticas gubernamentales dan lineamientos de carácter prescriptivo, la práctica educativa es dinámica y contiene el sello particular que cada docente le imprime desde su subjetividad. Desde su práctica, el maestro o maestra tiene el poder de socavar el sistema agenciado por los grupos privilegiados o, por el contrario, contribuir con el afianzamiento de dicho sistema en perjuicio del reconocimiento y pleno ejercicio de los derechos de la gran mayoría de la población, la práctica educativa es poder; los docentes tienen la responsabilidad de ofrecer una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social (Mesa L. 2002). En este sentido, el poder del docente a través de su práctica educativa, Freire (2004), en su obra *Pedagogía de la Autonomía* reconoce en la práctica educativa su carácter político, donde el docente con un principio orientador que es deliberado y complementado con la ideología que lo rige, contribuye para que, desde esta acción humana, tanto el estudiante como el maestro se construyan como seres autónomos; para ello, se requieren prácticas educativas que le aporten al proceso emancipador del educando para que, desde su autorreconocimiento como ser autónomo y crítico, se comprometa la transformación de su realidad, a través de un trabajo participativo y solidario. Este es el referente de reflexión, acción y participación que le brinda la Educación Popular a la apuesta por una transformación de la educación, en procura de la construcción de un mundo mejor para todas y todos.

Vale la pena aclarar que la Educación Popular es entendida como aquella que surge desde y para la población estigmatizada y excluida; parte de un proceso de concienciación de clase, a nivel individual y colectivo, conducente a la indignación que trasciende en acción y conocimiento, para lograr las transformaciones requeridas en pro de un mejor vivir. La Educación Popular es una propuesta de transformación de la práctica educativa (Mejía, M. R. 2010) y de la práctica pedagógica, entendida esta como “una práctica social objetiva, que tiene una intención, y en ella intervienen los significados, las acciones y los conocimientos de los actores implicados en la misma, esto indica que para comprenderla es preciso examinar todos los elementos que se manifiestan en ella, distinguiendo los pertenecientes al entorno social e institucional de los de la dimensión personal del docente” (Duque, 2009)⁵. Desde esta perspectiva, se hace necesario el compromiso activo de las y los maestros como respuesta al mejoramiento de nuestro quehacer profesional.

Por lo anteriormente dicho, esta apuesta investigativa tuvo en cuenta los aportes de la Educación Popular con su aporte metodológico a partir del análisis autorreflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad en la cual estamos inmersos, aquellos a quienes el devenir histórico de las sociedades nos ha negado La condición de “ser humano”, a través de prácticas como la explotación, la discriminación y la exclusión. Reconocerse, reconocer y comprender la realidad es un proceso que por un lado genera conocimiento y por el otro, se convierte en agente motivador para emprender acciones tendientes a lograr cambios, transformaciones de dicha realidad, a nivel individual y comunitario. La Educación Popular aporta a la educación las metodologías liberadoras, desde las cuales, con la acción, la reflexión y la participación se pretende alejar el proceso educativo de aquella educación tradicional que Paulo Freire denominó

⁵ Duque A. se apoya en Zuluaga (1999): Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Medellín: Anthropos.

“bancaria”, aquella que no educa, sino que domestica (Freire P. 1969). Hablar de transformación de la educación sólo es posible en la medida en que las y los maestros como agentes activos del proceso, reflexionemos críticamente sobre nuestras prácticas y avancemos hacia acciones transformadoras de las mismas. Como lo manifiesta Alfredo Ghiso (2016), en la sociedad actual toma gran importancia la reflexividad dialógica y solidaria:

Experimentar solidariamente y dialógicamente la capacidad y potencia de identificar, con otros, necesidades de conocimiento y, además, reconocernos como sujetos de poder y de respuesta a inquietudes generadas en la relación con situaciones o problemas, con grupos o instituciones, con saberes y conocimientos inapropiados es un acontecimiento ético y una experiencia política (Ghiso, 2016, p. 217).

Transformar la realidad educativa exige asumir un carácter contextualizado de la educación e implica referirse a educaciones populares, que en el marco del territorio corresponde dar respuestas a una gran diversidad de contextos y poblaciones. Es en la búsqueda de respuestas a estas diversidades que se abrió paso la Etnoeducación como proyecto de una “educación propia”, para las comunidades indígenas (Decreto 804 de 1995); es el resultado de las luchas reivindicativas emprendidas por miembros de los pueblos originarios para el rescate de su autonomía e identidad cultural (Zuluaga y Largo 2020). Educación que, dentro de su plan de vida, hace referencia al conjunto de saberes propios del pueblo, los cuales, desde su tradición y transmisión de generación en generación, a través de la oralidad, dan cuenta de su forma de ser y estar en sus territorios:

La educación propia es una herramienta que permite a las comunidades indígenas recuperar sus saberes ancestrales desde la práctica de la autonomía marcada por la historia, los derechos, la política y el territorio, en sintonía con la participación efectiva de la comunidad y sus integrantes, en la vivencia y construcción del proceso educativo,

desde la identificación de aquellos saberes que como comunidad los caracteriza y les proporciona dicha autonomía (Zuluaga y Largo, 2020, p. 181).

En cuanto a las comunidades afrodescendientes de Colombia, aunque décadas atrás habían iniciado procesos de lucha por la transformación de las prácticas educativas destinadas a esta población, las cuales se caracterizaban por su carácter prescriptivo, estandarizado y descontextualizado, fue a partir de la Constitución de 1991, que reconoce la diversidad étnica y cultural de la población (Art, 7); la concreción del Artículo Transitorio 55 de la CPC, que dio vida a la promulgación de la Ley 70 de 1993 (Ley para las comunidades negras) y la Ley General de Educación, que se empieza, desde el marco legal a dar forma a la Etnoeducación, considerada como aquella educación para grupos étnicos o comunidades que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, la cual debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Ley 115 de 1994). La etnoeducación para las comunidades afrocolombianas es entendida como aquella destinada a las comunidades cuya población mayoritaria es afrodescendiente; lo que implica:

El desarrollo de una política pública y educativa en dos vías: por un lado, el desarrollo del servicio educativo en las comunidades afrodescendientes con calidad, pertinencia y liderazgo, y por el otro, la enseñanza de la identidad afrocolombiana a través de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar, para alcanzar así su verdadero desarrollo educativo en las comunidades... para que la educación sea un motor de la transformación y del cambio, de la eliminación de la carimba y del ascenso social de las comunidades y de las personas afrocolombianas” (García, 2017, p. 5).

Ser reconocidos constitucionalmente como población multiétnica y pluricultural, involucra avanzar en la implementación y desarrollo de procesos etnoeducativos caracterizados por la interculturalidad, lo que tiene como exigencia reconocer la existencia del “otro”, con el

cual se deben propiciar espacios para el aprender juntos y aunar esfuerzos para la construcción de mejores formas de existir para ambos. Interculturalidad como proceso o proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de modos otros de poder, saber y ser (Walsh, 2006). Para Walsh:

La interculturalidad aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (Walsh C. 2008, p. 140).

En este trabajo la interculturalidad se asume como la posibilidad de reconocer y fortalecer los elementos característicos de la cultura afro, sin desconocer que existen otras culturas con las cuales se deben establecer interrelaciones basadas en el respeto, con la disposición hacia el enriquecimiento mutuo y construcción de puentes en procura de un mejor vivir para todas y todos. Hablar desde esta óptica de prácticas interculturales requiere como lo dice Marco R. Mejía, de la intraculturalidad, la cual permite el reconocimiento y fortalecimiento de lo propio y la confrontación de saberes como ejercicio de reconocimiento entre lo diferente, lo diverso; dinámicas donde el diálogo permite construir entre diferentes nuevas narraciones y otros sentidos a la realidad pasada y presente (Mejía, 2020).

Desde esta perspectiva, cada día ha venido tomando más fuerza la afroeducación⁶ para referirse a la Etnoeducación para las comunidades afrocolombianas, donde la práctica se asume como aquella que trasciende el aula de clase para involucrarse con los intereses y las necesidades

⁶ Términos utilizados en los diferentes espacios desde los cuales se intenta fortalecer la Etnoeducación en las comunidades afrocolombianas, principalmente en el departamento de Cauca. Ejercicio que ha contado con el apoyo de la Universidad del Cauca y docentes destacados como Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo, entre otros.

de la comunidad, para desde lo propio (su cosmovisión, sus prácticas productivas y de etnodesarrollo, su cultura y saberes ancestrales, su identidad étnica, sus espacios organizacionales y relacionales), compartir saberes y generar conocimientos que contribuyan con la construcción colectiva de mejores formas de vida para el individuo y la comunidad en general, además, exige poner en acción la postura que según Castillo y Caicedo (2010), es motor de lucha de los movimientos étnicos: “si la escuela ha sido una estrategia de subalternización, también puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de los indígenas y afrodescendientes una vez sea "apropiada" para este fin (p. 124).

El quehacer docente desde un enfoque etnoeducativo para la población afrocolombiana se viene intentando implementar desde dos ámbitos:

1. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), creada por la Ley 70 de 1993 en el artículo 39 y desarrollada en el Decreto 1122 de 1998, para dar a conocer y valorar la cultura afro y su aporte a la identidad nacional y el desarrollo histórico de la nación colombiana. En los establecimientos educativos donde la población mayoritaria no pertenezca a la etnia afrodescendiente, la CEA es una estrategia encaminada a reducir las acciones racistas y discriminatorias hacia la población afrocolombiana. La CEA desde el soporte legal, abre la ruta hacia la implementación de experiencias etnoeducativas que, en cierta medida, motiva hacia el tránsito de instituciones educativas a instituciones afroeducativas.
2. La Etnoeducación/afroeducación en las comunidades y las instituciones educativas donde su población estudiantil es mayoritariamente afrodescendiente, responde a una construcción comunitaria, que a partir de su realidad histórica, social, cultural, territorial, elabora y viabiliza su proyecto educativo, el cual responde a las

necesidades e intereses de las y los estudiantes y la comunidad, reconoce y valora los saberes que esta posee y, de manera pertinente, los articula con otros saberes y conocimientos, desde donde se apuesta a la construcción de mejores escenarios para la vida, en todas sus manifestaciones. En este transitar algunas instituciones al logrado avanzar en experiencias etnoeducativas que articulan lo comunitario, lo cultural y lo territorial para dar forma y nuevo sentido al proceso de aprendizaje, como lo plantea Manuel Zapata Olivella (2008) la etnoeducación, debe aportar al desmonte del poder hegemónico y excluyente ejercido por las clases privilegiadas, que, a través de una escuela manipulada a su conveniencia, pretende mantener sometida a la población afrodescendiente.

La etnoeducación es el “puente que une la cultura y la escuela, que armoniza los procesos de una y otra” (Sánchez, 2018, p. 168). La etnoeducación es aquella que hace posible la formación a través de una educación diferenciada, que tenga en cuenta las realidades del contexto, las características o dinámicas culturales, las necesidades y aspiraciones de la comunidad, donde se logre conjugar los diversos saberes y conocimientos propios y los de otras culturas, hacia la construcción de mejores espacios de vida en armonía con los demás seres de la naturaleza. Para el caso de este trabajo investigativo, la etnoeducación-afroeducación se asume como la apuesta por “construir un modelo educativo propio que tenga la capacidad de conjugar los saberes propios de las comunidades negras y el conocimiento universal, sin que lo uno vaya en detrimento de lo otro” (Asprilla, 2022, p. 162).

La afroeducación ha tenido dificultades para su implementación en todas las instituciones con población educativa mayoritariamente afrodescendiente. De allí la importancia de continuar con la reflexión y la acción sobre las prácticas etnoeducativas que realizan los y las docentes para

el fortalecimiento de una educación convertida en motor de transformación de los seres que desde un compromiso individual y comunitario sean agentes constructores de mejores condiciones de vida para todos y todas.

Contribuir con el fortalecimiento de la etnoeducación reconocer que, los maestros y maestras “sabemos más de lo que sabemos” (Torres, 2019); por ello, es importante que nuestras experiencias sean compartidas y desde un diálogo reflexivo y crítico, esta pueda ser retroalimentada y perfeccionada, en consonancia con el pensamiento de Ghiso, quien presenta la importancia del diálogo a la hora de construir conocimiento con los otros: “La construcción dialógica y solidaria de conocimiento es una experiencia de conciencia e imaginación que rompe con el interés hegemónico de negar, silenciar y neutralizar todo intento que surge desde la autonomía” (Ghiso,2017, p. 257).

Además del diálogo reflexivo sobre las experiencias afroeducativas, otra técnica dentro de la investigación cualitativa, que permite mostrar las experiencias pedagógicas de las y los maestros, es la reconstrucción de la Historia de Vida, donde la narración que realiza una persona sobre los diferentes aspectos de su vida, esta, complementada con aportes documentales y testimoniales, se desarrolla un proceso de reflexión que aporta a la formación del narrador de la historia y de aquellos que de una u otra manera, tienen la oportunidad de aproximarse a la comprensión de dicha experiencia; las historias de vida convertidas en agentes dinamizadores de transformación individual y colectiva. Ellas son relatos que recogen la trayectoria vital de personajes significativos de un proceso, a partir de entrevistas a dichos personajes, pero también del acopio de información proveniente de otras fuentes (entrevistas a personas que los conocieron, documentos de archivo, correspondencia, fotografías, etc.). (Torres, 2016).

Para Gonzales (2008) las historias de vida tienen como objetivo la producción de conocimiento; contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; y que las personas se impliquen en la acción social. Al referirse a los trabajos de R. Butt y colaboradores (Butt et al. 1992), González comenta que estos autores consideran que conocimiento de los profesores no es algo fijo, sino que está formado por historias personales y profesionales; que el docente debe ser tenido en cuenta como alguien adulto que tiene su propio punto de vista pero que también aprende (González,2008).

Es a partir de esta referente conceptual como se aborda la investigación sobre las practicas pedagógicas, nutridas por elementos afroeducativos y de la Educación Popular y su aporte transformador en la IE Almirante Padilla.

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativa que toma como herramientas metodológicas la historia de vida del maestro Didio Mejía y el diálogo reflexivo y crítico con docentes y estudiantes activos y egresados de la IE Almirante Padilla (Anexo 1).

La Historia de Vida

La reconstrucción y análisis crítico de la historia de vida de Didio Mejía Viáfara se toma como referente para esta investigación teniendo en cuenta que, con su desempeño docente por más de 30 años, por su labor como gestor cultural en rescate, promoción y fortalecimiento de los valores y tradiciones características de la comunidad afropadillense.

Con el maestro Didio se realizan 4 encuentros que se realimentan con la reflexión sobre material fotográfico y testimonios, dado por quienes tienen “algo que decir” sobre el maestro Didio (Anexo 4).

La interacción con la historia de vida del maestro, permitió visibilizar su labor formadora en la construcción de identidad, territorio y sentido de pertenencia en la comunidad, además, dar elementos de transformación a mi práctica; como lo muestra Hernández al manifestar que: “el enfoque de las historias de vida en la enseñanza y en la formación docente brinda una oportunidad radical no sólo para transformar la vida profesional de los docentes, sino también la investigación” (Hernández y Sancho, 2011, p. 8).

Diálogo Reflexivo y Crítico

En cuanto a los diálogos reflexivos y críticos, se realizan con siete (7) docentes de la IE, los cuales se seleccionaron con criterio de heterogeneidad por: lugar de procedencia, pertenencia étnica, formación profesional y tipo de nombramiento según la población a atender (población mayoritaria o población afrocolombiana). Este diálogo da cuenta de las prácticas pedagógicas más relevantes en la IE, como son el trabajo que se realiza en el aula y los proyectos institucionales.

Tabla 2. Grupo focal docente (GF)

| DOCENTE | ORIGEN | ETNIA | TITULO PROFESIONAL | NOMBRAMIENTO |
|------------------|---------|-------|--------------------|----------------|
| Alexis Filigrana | Padilla | Afro | Ed. Artística | Concurso. Afro |

| | | | | |
|---------------------|---------|---------|--------------------|---|
| Argemiro Mosquera | Padilla | Afro | Humanidades | Antiguo 2277 |
| Beatriz E. Moreno | Padilla | Afro | Historia | Provisional |
| Daisury Guevara | Corinto | Mestiza | Idioma extranjero. | Provisional Aval Consejo Comunitario |
| Ermeliza Camacho | Padilla | Afro | Humanidades | Concurso. Afro |
| Germán Hurtado | Padilla | Afro | Humanidades | Concurso Afro |
| Nelson Aguilar Díaz | Padilla | Afro | Química | Antiguo 2277 |

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente se dialoga con siete (7) estudiantes activos y egresados, seleccionados por grados que cursan y tiempo de haber egresado. Se realizó un encuentro, teniendo en cuenta la dificultad que representa coincidir en espacio y tiempo, debido a los diferentes roles y actividades que desempeñan los participantes. Ellos y ellas, desde sus aportes individuales y colectivos dan cuenta de los aprendizajes que contribuyeron a su formación, soportados en prácticas etnoeducativas, compartidas desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, los proyectos institucionales y del trabajo realizado por el maestro Didio desde la formación artística.

Tabla 3. Grupo focal de estudiantes (GFE).

| ESTUDIANTES | CONDICIÓN | PROFESIÓN/OCUPACIÓN |
|-------------------------|------------------|--|
| Jeberson Mosquera | Egresado | Artista/estudiante de licenciatura/poeta |
| Santiago Vidal | Egresado | Estudia preuniversitario |
| Jhon Gener Balanta | Egresado | T. sistemas /Diseño gráfico/Artista |
| Laura Fernanda Valencia | Estudiante | Décimo Grado |
| Jazlin Saray Zapata | Estudiante | Décimo grado |

| | | |
|--------------------------|------------|--------------|
| Luisa Patricia Gonzalías | Estudiante | Décimo Grado |
| Jhonnier Andrés Machado | Estudiante | Décimo grado |

Fuente: Elaboración propia.

Avanzar en el proceso investigativo requiere definir los instrumentos a utilizar, para ello, tanto en el diálogo reflexivo con los grupos focales, como el diálogo con el maestro Didio, se tiene en cuenta la entrevista semiestructurada (Anexo 2) pues como lo dicen Díaz, et al (2013) debido a su mayor flexibilidad permite generar preguntas que se pueden adaptar a los sujetos y motivarlos a participar al dejar de lado los formalismos. Aunque se da libertad a los participantes, contar con la guía de preguntas permite reorientar el diálogo cuando sea necesario. La entrevista semiestructurada permite organizar las preguntas orientadoras teniendo en cuenta las categorías de análisis propuestas en la investigación, lo cual agiliza el análisis de la información obtenida.

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica forma parte de un proceso organizado institucionalmente, del cual quedan registros se hace necesario hacer una revisión del archivo institucional que permita acceder a información que reposa en documentos como el PEI, el Manual de Convivencia escolar, Plan De Mejoramiento Institucional, Plan de Estudios.

Categorías de Análisis

El desarrollo de la investigación tuvo en cuenta tanto para los diálogos reflexivos como en la historia de vida las siguientes categorías:

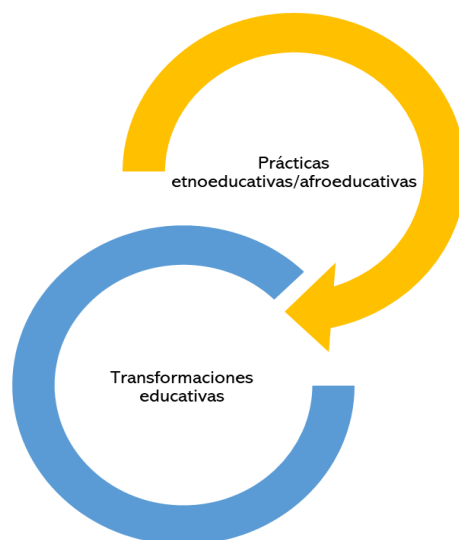


Imagen 3: categorías de análisis. Fuente: Rodríguez Gustavo, 2023.

Realizando el análisis de las variables, se encontró que la transformación ha sido producto de un ciclo de vida en el marco de la educación, se desarrollaron unas actividades que se fueron convirtiendo en prácticas en la medida que fueron siendo ordenadas y sistemáticas y ellas fueron incidiendo progresivamente en modificaciones actitudinales, las cuales permitieron el anclaje en las prácticas de algunos docentes, generando transformaciones en los procesos educativos. Por lo anterior, la definición de las variables tuvo la siguiente estructura:

| CATEGORÍAS | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | HERRAMIENTAS/ INSTRUMENTOS | SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS |
|---------------------------------|--|---|--|--|
| ETMOEDUCACION -AFROEDUCACION | "Es la apuesta por "construir un modelo educativo propio que tenga la capacidad de conjugar los saberes propios de las comunidades negras y el conocimiento universal, sin que lo uno vaya en detrimento de lo otro" (Asprilla F. 2022, p. 162) | Conjunto de prácticas educativas que tienen en cuenta la realidad sociocultural de la comunidad para construir el conocimiento y aportar a la transformación individual y colectiva. | Documentos institucionales Material Pedagógico/ didáctico | PEI-PEC Plan de Estudios. Manual de Convivencia Cartillas, libros, trabajos de los estudiantes |
| PRÁCTICA PEDAGÓGICA | Duque Ana María se apoya en Zuluaga (1999) para referir que, la práctica pedagógica es, una práctica social objetiva, que tiene una intención, y en ella intervienen los significados, las acciones y los conocimientos de los actores implicados en la misma, esto indica que para comprenderla es preciso examinar todos los elementos que se manifiestan en ella, distinguiendo los pertenecientes al entorno social e institucional de los de la dimensión personal del docente. (Duque, A. M. 2009, p. 147) | es el conjunto de acciones intencionadas que él o la docente planifica, ejecuta y evalúa para viabilizar el proceso de aprendizaje en y con los estudiantes, en este proceso además de la intencionalidad, intervienen las características personales de los participantes, la normatividad al respecto, los saberes y conocimientos, las características del contexto institucional. | Proyectos de aula/transversales Proyectos institucionales | Contexto institucional y social cotidianidad escolar (interacción docente - estudiante) PEI eje articulador del proceso de aprendizaje. |
| TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS | "La transformación educativa es una alternativa que se impone en el que hacer educativo y que abre la posibilidad de generar espacios donde no solo se tiene en cuenta lo físico sino lo social y cultural con el fin de mantener presente y constante la condición humana" "García J. et. Al. (2015) P.15 La dimensión política de la educación, desde el pensamiento freireano, está llamada a ser transformadora a nivel personal y social, pues, "el ejercicio educativo por sí solo no va a hacer la transformación, pero si éste se realiza desde una perspectiva liberadora, formará a las personas que enrutarán su vida para buscar los cambios necesarios en la sociedad como un proyecto mayor de nueva humanidad..." (M.R.M, 2020, p. 128. | Corresponden a aquellas transformaciones que se visibilizan en las relaciones establecidas entre miembros de la comunidad educativa y con la comunidad en general, al igual que en los aportes que los mismos plantean para transformar su realidad educativa, social y comunitaria. Las relaciones padres/madre de familia. IE Empoderamiento de las y los estudiantes las relaciones interpersonales entre estudiantes Aprovechamiento del tiempo libre desde la música y el arte Desarrollo de actividades encaminadas a promover el cuidado ambiental y la seguridad alimentaria. | Aspecto Pedagógico Aspecto Comunitario Gestión institucional | Trabajo en el aula Relación familia- IE Articulación de procesos |

Imagen 4. Subcategorías de análisis. Fuente: Luis Arturo Rivas Tovar Retrieved, (2016).

www.edumargen.org/docs/curso43-11/unid02/complem05_02.pdf

Resultados

Los resultados se desarrollan teniendo en cuenta las categorías y los objetivos específicos establecidos para adelantar la investigación “Prácticas educativas transformadoras desde la etnoeducación”, cuyos hallazgos se presentan a continuación:

Categoría 1. Etnoeducación-Afroeducación

Colocar el concepto de etnoeducación con énfasis en la afroeducación, como aquella orientada en y con las comunidades afrocolombianas, mostró cómo existen diversas apreciaciones, tanto en los docentes como en los estudiantes, al intentar definir estos dos términos: se enfatiza en el deber ser de la misma, “la Etnoeducación debe ser una educación contextualizada, es una educación que parte del ser, de la esencia de nosotros como pueblo étnico como tal, es la apuesta para reivindicar nuestros derechos, para afianzar nuestro contexto y reafirmar nuestra identidad, para retomar, para digamos, traer la comunidad a la institución y que sea un proceso educativo propio, que realmente, sea significativo” (GF 2); desde la importancia que tienen algunos aspectos a la hora de realizar procesos de aprendizaje desde la etnoeducación, “Cuando se habla de etnoeducación se habla o... de educar de acuerdo al contexto, vincular, en este caso, la IE con el medio en el cual está, y traer esos elementos del medio a la escuela...” (GF 6). En este mismo sentido, “... la importancia de la etnoeducación radica en eso, en deconstruir toda esa historia que nos han contado mal y empezar a cambiar el modo cultural, el modo histórico y el modo académico como tal” (GFE 3).

En tanto, el maestro Didio Mejía, , concibe la etnoeducación desde una apuesta política, encaminada a buscar reivindicación de los derechos que se le han negado a la población “La

Etnoeducación es acercarse al pueblo, dar al pueblo...buscar dar al pueblo lo que nos han negado toda una vida, si...eso entiendo yo por etnoeducación”⁷.

Otra manera de definir la etnoeducación la presenta un egresado quien dice: “la etnoeducación... es como ese conocimiento o esa investigación de uno mismo, del lugar donde lo rodea, o sea, hablar de etnoeducación es hablar de uno, de sus costumbres, de lo que uno hace... eso entiendo por etnoeducación” (GFE 2).

Para algunos docentes, hablar de Etnoeducación para las comunidades afrocolombianas, la asimilan con la CEA y exponen la dificultad para su implementación, como es el caso de una docente que ingresa a la carrera docente a través de Concurso Afro: “...porque la Cátedra Afro sí está ya como... pero fue como un documento que salió...bueno pues salió como por cumplirle a unas exigencias de las comunidades, pero realmente, no fue algo que se generó pues para que realmente se le diera cumplimiento...(GF 4).Como se pudo apreciar, no se da en los docentes la claridad conceptual necesaria que permita apropiarse de la etnoeducación como apuesta de transformación de la realidad institucional y comunitaria.

En consonancia con lo anterior, se recurre a la revisión de algunos documentos institucionales como el PEI, El Plan de Estudios, el Manual de Convivencia Escolar y el material didáctico, con el propósito de identificar elementos que viabilicen la realización de procesos o prácticas desde la etnoeducación en la IE.

⁷ Entrevista realizada al maestro Didio Mejía Viáfara, en el marco de esta investigación

El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En el PEI (2018), presenta como filosofía, la formación integral de los estudiantes y reconoce en el proceso educativo, su aporte a la transformación del individuo, el cual, está llamado a convertirse en “autor y protagonista” Desde esta perspectiva se propende por la formación de un estudiante crítico y participativo, con sentido de identidad y pertenencia. Su Visión y Misión institucional , cuya modalidad es industrial, resalta la apuesta por la formación de un ser competitivo que logre “responder a las exigencias de orden ético, ambiental y tecnológico que demanda el mundo en su constante transformación” (p.13); por lo tanto, muestra una contradicción, pues, se encamina al desarrollo de competencias laborales orientadas a satisfacer las necesidades económicas y deja de lado una formación integral, comprometida y transformadora del ser y de la comunidad; como lo evidencia el interés de avanzar en dotación tecnológica y fortalecer procesos educativos en articulación con el SENA.

Respecto a los principios y fines, se consideran algunos aspectos como: el mandato constitucional del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, la formación en el respeto a la vida, la paz y los demás derechos humanos así como al cuidado y conservación del medio ambiente, para llevar a cabo procesos educativos que aporten a la construcción de otras realidades, tanto individuales como colectivas; aunque su esbozo textual alude al nivel nacional sin darle un marco inicial aterrizado en el contexto.

Al continuar a la revisión del PEI, este da importancia a la Gestión Comunitaria (p.67), que le apuesta a vincular la institución con la comunidad y fomentar y desarrollar actividades en beneficio común.

Al respecto, en el diálogo sostenido con maestros, al intentar establecer relación entre la Etnoeducación y el PEI, se pudo notar que:

... la Etnoeducación es fundamental, pero... si no se dan esos lineamientos... desde el mismo PEI... nosotros ya no tendríamos que estar hablando de un PEI, sino de un PEC o un PECA (Proyecto Educativo Comunitario- Proyecto Educativo Comunitario Afrocolombiano), en concordancia con esos elementos que reafirman nuestra identidad como pueblo étnico, como tal (GF 2).

El Manual de Convivencia

En lo que concierne al Manual de Convivencia, este tiene como objetivo “Permitir el desarrollo pleno de la comunidad educativa aceptando las diferencias y pluralidad en los pensamientos basados en los derechos humanos” (PEI 2018 p. 30); en algunos de sus apartes refiere a la diversidad como uno de los principios que rige la convivencia escolar. Aunque, el documento en su desarrollo, es un cúmulo de narrativa relacionada con marcos legales, derechos, deberes, tipificación de las diferentes situaciones, y sus protocolos para ser atendidas, ha permitido flexibilizar la atención algunas situaciones pues, da cuenta de avances en las acciones dialógicas entre los miembros de la comunidad educativa, para prevenir y/o atender las diferentes situaciones que se presentan y se ajusta de acuerdo a las necesidades y a la realidad sociocultural de los miembros de la comunidad educativa.

El Plan de Estudios

Otro documento que se revisó fue el Plan de Estudios, este relaciona diferentes áreas y asignaturas, algunos de los proyectos pedagógicos implementados por la institución, al igual que

los proyectos pedagógicos transversales establecidos por el MEN. La dinámica para el desarrollo curricular:

Busca el logro del horizonte institucional que tiene como fundamento la formación en competencias empresariales e industriales y el ingreso a la educación superior a través de la formación integral de alta calidad centrada en valores y capacidades a desarrollar ...el docente como mediador y el estudiante como gestor de su propia formación (PEI, p. 35).

El Plan de Estudios acoge las áreas y asignaturas planteadas en la Ley General de Educación o ley 115 de 1994, no es producto de construcción participativa que responda a las necesidades e intereses de la comunidad, es una sumatoria de áreas y asignaturas, se ejecuta con la aplicación de Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje direccionados por las políticas educativas estatales, los cuales, dentro de su autonomía y conocimientos, cada docente ajusta a su práctica.

Este Plan de Estudios responde a exigencias por mantener la planta de personal docente, dejando de lado la realidad institucional (disminución en el número de estudiantes), las necesidades e intereses de los estudiantes (sobrecarga de 16 y 17 asignaturas) y las características del contexto (predominio de la ruralidad, actividad agrícola tradicional y comercial, como se reconoce en el PEI). Además, en la distribución del tiempo para las diferentes asignaturas cobran mayor peso Matemáticas, Física, Química, Humanidades y Ciencias Sociales, previendo mejorar el desempeño en pruebas Saber. En la Media Técnica (10° y 11°), tienen mayor tiempo disponible las destinadas a la modalidad Técnica en articulación con el SENA.

Organizar lo pedagógico desde la relevancia de unas disciplinas sobre otras y el uso de las tecnologías, vendidas como panacea del proceso de aprendizaje, desde donde se ejerce

control a los contenidos escolares, hace alusión a lo que Marco Raúl Mejía llama capitalismo cognitivo (Mejía, 2020), que para el caso de la institución, en la actualidad, se materializa en la dotación de La sala STEAM (donde se maquilla la inicial STEM, introduciendo los aportes desde la artística y la creatividad). Desde el pensamiento de Freire, “lo válido hoy es el `pragmatismo` pedagógico, es el adiestramiento técnicocientífico del educando y no su formación, de la cual no se habla más” (Freire, 1998, p. 121).

Es así como abordar procesos de aprendizaje desde la tecnología se convierte en nuevo escenario que reta a los y las docentes, quienes deben apostar por dar un uso apropiado a las herramientas tecnológicas, conscientes los ejercicios de poder que entraña; “En última instancia, debe mostrar la manera como los sujetos que acceden a ellas quedan insertos en la totalidad social al servicio de unos intereses específicos” (Mejía, p.35). pero, al ser, las herramientas tecnológicas, parte de la realidad actual, que no es ajena a la escuela, desde un pensamiento crítico, se debe promover un uso que permita ponerla a jugar a nuestro favor, como un trabajo encaminado en un lugar macro a lograr “una endogenización adaptativa fundada en la diversidad” (Mejía, p.42). Desde esta perspectiva, la endogenización entendida como: “esa capacidad de recibir e incorporar desarrollos tecnológicos como parte de un mundo globalizado, pero desde una base humana y técnica propia que permite usar, recrear y crear todo un contexto tecnológico propio”⁸.

Esta forma de organizar e implementar el trabajo educativo ha generado inconformismos en el estudiantado quienes ven el proceso como una carga que en últimas no da los resultados esperados, “Y lo que digamos, más me impacta es de que muchos salen o

⁸ Expresión de Marco Raúl apoyado en Mejía Emmanuel. *Technologie appropriée ou technologie sous développée?* Paris. PUF-IRM. 1982.

cuando van a salir de 11°. ¿Y bueno, y qué vas a estudiar ahorita? Y muchos no lo saben qué van a estudiar” (GFE 2). Este aspecto se convierte en una situación inquietante, en los estudiantes de grados superiores y egresados, que motiva la generación de propuestas “sería bueno que esos dos, Décimo y Once, se cerrarán de darle clases de todo, porque yo digo, uno ya está es saliendo y ya no importa matemática, español... entonces canalizar” (GFE 2).

Material Didáctico con Elementos Etnoeducativos

Respecto al material didáctico, como subcategoría para analizar la afroeducación permite saber con qué cuenta la institución para apoyar el trabajo etnoeducativo, principalmente, el de la CEA. Desde esta perspectiva, se pueden mencionar:

El trabajo del docente Erasmo Villegas Vietman⁹, quien realizó una compilación de material que denominó “Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, son 6 cartillas de 6° a 11°, con el objetivo de “brindar al estudiante, al docente y a la comunidad en general, elementos básicos que justifican la presencia del hombre negro en nuestro territorio americano, colombiano, caucano y padillense”.

También están las cartillas que se han construido a partir del trabajo docente y los estudiantes, resultado de los talleres adelantados con la Universidad del Cauca en el marco del proyecto para el fortalecimiento de los procesos etnoeducativos en el departamento, “AFRONORTE” y el proyecto institucional “Mingas Pedagógicas”, al igual que algunas obras de autores afrocolombianos como Manuel Zapata Olivella, Mary Grueso, William Mina,

⁹ Docente de Ciencias Sociales quien, durante varios años en la IE, junto al maestro Didio Mejía, estuvieron a cargo de la CEA y comprometidos en el Proyecto de Mingas Pedagógicas, junto con el profesor William Delgado.

escritores regionales como Hugo Idrobo¹⁰ y Herís Alberto Vidal¹¹.; Documentos tales como la Ley 70 de 1993 y la normatividad vigente sobre Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Este material didáctico es complementado por los trabajos investigativos que realizan los y las estudiantes en la clase de CEA, con temas variados, así como el material de apoyo que el docente aporta para dinamizar el proceso de aprendizaje. El material didáctico con que se cuenta es utilizado a libertad y uso predeterminado que estime el o la docente encargada de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o de otra asignatura que decida utilizarlo.

Los hallazgos referentes la etnoeducación-afroeducación da cuenta de su dificultad en el manejo conceptual, lo que ha dificultado su apropiación y ejecución; la ausencia de ésta, como tal, en los soportes documentales que dan razón del proceso educativo que se lleva en la IE., además, se cuenta con un material didáctico fortalecido a partir de la misma práctica etnopedagógica.

Categoría 2. Práctica Pedagógica

A través de los diálogos reflexivos se pudieron apreciar algunas ideas que se manejan respecto a ella; un egresado de la institución educativa dice: la práctica pedagógica sería el modo, el canal, adecuado de adentrarse a enseñar o a proponer diálogo, a proponer debate dentro del aula, para que así los estudiantes puedan conocer, puedan debatir, puedan participar de esa educación misma, de esos saberes que se están transmitiendo de esos contextos, esos

¹⁰ Escritor y poeta que durante varios años laboró en la IE Almirante Padilla.

¹¹ Escritor Padillense, algunos de sus textos los presenta y promociona a los estudiantes, en su texto: En Marco investigativo. Ley 70. Aprendiendo a conocer sus derechos y su historia. 2012, se le describe como: “formador de sus sueños como escritor, promoviendo la cultura en las zonas más vulneradas. Llevando el arte de leer y escribir, de donde venimos y para donde vamos, y en donde estamos. Defendemos nuestros derechos étnicos de acuerdo con la constitución”.

elementos culturales que queremos o que quiere el docente que el estudiante conozca y que ponga en práctica dentro de su comunidad, dentro de su territorio (GFE 1).

Esta concepción, se reconoce la importancia que tiene en la práctica pedagógica, la cultura, el contexto, la comunidad, y hacer al estudiante partícipe del proceso, desde un papel activo, dialógico.



Imagen 5. Trabajo de los estudiantes. Semana Cultural, exposición resultados de sus investigaciones. Fuente: Elaboración propia (2018).

Otra forma de concebir la práctica pedagógica se orienta a los discursos que promueven en los estudiantes la reflexión y la participación “son discursos que nos dan los profes a nosotros los estudiantes reflexionemos y también podemos ejercer una participación” (GFE 5). Al centrar la reflexión sobre la práctica pedagógica en la IELPA, en los diálogos adelantados, se reconoce que esta ha sido tradicional, como lo manifiesta un egresado de hace dos décadas:

Yo entiendo que se hacía mucho desde el entrar en zona de confort del docente, la comodidad, o sea se hacía lo que tenía que hacerse con el currículo, se dictaba, se dictaba y eran muy pocos los docentes que se salían de ese margen, ...de que el estudiante fuera

rebelde, de que el estudiante debatiera, que el estudiante pensara y repensara, que el estudiante desaprendiera cosas, sino que era del libro a la cabeza, memorice, memorice y memorice. Entonces... se pudo haber hecho más por nosotros, pero pues es el sistema (GFE 1).

Esta experiencia refiere al modelo educativo tradicional, donde el maestro se limita a seguir un currículo preestablecido, sin arriesgarse a salir de los límites y propiciar en los estudiantes aprendizajes más allá del ejercicio memorístico. En esa misma dirección, es la reflexión de un egresado hace diez años atrás:

Porque se cuidaba más como dar...o sea cumplir bien la regla, tal vez, a veces mirando como algunos vacíos que se podían llenar, ...creo que pudiendo ser más...ser uno más atrevido de salirse y vender... lo que se tenía que hacer, pensar más en el estudiante, no desde sólo enseñarle lo que está allí, sino que, descubriendo el potencial del estudiante, poder más bien, cultivar ese potencial (GF 2.).

Aquí en esta reflexión, relata la necesidad de un docente que asuma el reto de arriesgarse a hacer algo más, ir más allá, siempre en beneficio de sus estudiantes.

Esta lectura de la práctica pedagógica que se desarrolla en la IE está en consonancia con lo manifestado por Nidia Gonzáles (2010):

Son más de cinco siglos, repitiendo un modelo, creando una imagen de escuela que llega a constituirse en institución del estado para reproducir su ideología y lograr sus intereses, por ello no debe asombrarnos lo difícil que resulta para el maestro borrar o desaprender elementos que conoció como constitutivos de la escuela y de la enseñanza... con frecuencia los reproducimos en nuestras prácticas como muestra de nuestra incoherencia (p. 45.).

En la IE Almirante Padilla, estas son las prácticas pedagógicas que prevalecen y, aunque algunos docentes intentan transformarla incluyendo en ella elementos etnoeducativos, esta no

muestra grandes avances en relación con las expectativas de cambio. Es así como un docente participante del diálogo refiere:

Estamos, algunos compañeros, andando como rueda suelta y no es nuestra culpa...no veo una verdadera articulación..., que parta desde el Ministerio, que aterrice en la Secretaría de Educación y que, al declarar una institución como ésta... como afro, ...simplemente estamos haciendo desde lo que nosotros sabemos y entendemos, medianamente, lo que podemos...y ahí (GF 1).

Sin embargo, a pesar de “andar como rueda suelta” en medio de una práctica pedagógica tradicional y las políticas educativas gubernamentales de orden prescriptivo, algunos docentes le “salen al corte” con prácticas pedagógicas que se podrían llamar alternativas, donde se aprovechan pequeñas brechas que el mismo sistema educativo presenta, para dar paso a otras formas, otras maneras de llevar a cabo procesos de aprendizaje y que estos sean significativos para los estudiantes, como lo manifiesta el recientemente egresado:

Había profesores que se enfocaban en el tema etnoeducativo, así no tuvieran qué ver con la etnoeducación, se enfocaba el tema, el profesor Nelson... tocó mucho el tema; también podría ser cualquier día, nos sacaban a recorrer Padilla, simplemente, a ver cómo era Padilla, como que sí se pudo establecer todas las cosas que de pronto a ustedes les faltaron (GFE 3).

Las prácticas pedagógicas, orientadas por algunos docentes, desde un enfoque etnoeducativo, intentan tener como centro del proceso al estudiante, sus características socioculturales, sus habilidades y capacidades; así lo reconoce el estudiante, desde la experiencia compartida con su hermano durante su estadía en la IE:

Digamos, cuando estábamos estudiando, lo digo desde mi parte y de mi hermano, siempre trabajamos en lo mismo, digamos descubrimos, que en unas ocasiones se salió de

eso el profesor Hugo Aguilar, que nos daba dibujo; él descubrió en nosotros que nos gustaba el dibujo ...él de ver que a uno le gustaba el dibujo, él nos calificaba era dibujando en el tablero...vemos que él se atrevió a romper y darnos la oportunidad, ...poder vincular al estudiante, con lo que le apasiona, poder canalizar energía, aprovechar esa herramienta... si eso se llevara a cabo... se podrían hacer más cosas (GFE 2.).

Desde lo expuesto en la anterior experiencia, nos remite a una práctica pedagógica que pretende generar aprendizajes de una manera diferente, trabaja desde los gustos e intereses de los estudiantes, desde sus habilidades y capacidades; les brinda confianza la oportunidad de expresar su aprendizaje de una forma diferente a la manera tradicional de evaluar, pues, lo hace desde el proceso, aunque, como requisito institucional debía colocar una nota valorativa.

En este sentido, el trabajo en el aula, desde la CEA (asignatura llamada Etnoeducación orientada en una hora de clase semanal) se caracteriza por desarrollar temáticas a partir de ejes generadores como son la cultura, etnohistoria, territorialidad, identidad, e investigación; en la mayoría de las veces, concertados con los y las estudiantes y, a través de prácticas que privilegian el diálogo se ha contribuido, en cierta medida, para que la población estudiantil se encamine hacia el fortalecimiento de su identidad como persona afro, (sin desconocer que existen estudiantes de otros grupos étnicos); se interese por conocer su historia y su territorio, sus derechos y deberes, a expresar rechazo ante situaciones de injusticia, discriminación, racismo y exclusión. Así lo ponen de manifiesto las estudiantes, al referirse a la importancia de la etnoeducación:

Gracias a ella podemos velar nuestros derechos, ya si nosotros somos discriminados por cualquier tipo de persona ...” (GFE 4). “Lo que he podido aprender aquí en la institución sobre la etnoeducación es sobre la Ley 70, que es la que nos defiende nuestros derechos y

aprendí a conocer muchos derechos que tenemos nosotros como afrocolombianos” (GFE 6).; “profe, a mí me sirvió mucho porque aprendí sobre qué es la etnoeducación y pues también el racismo y el” endorracismo”. El racismo es que nosotros discriminamos a cualquier tipo de piel, y pues, o por condición social, y así... y el “endorracismo” me hace saber, que es la discriminación del mismo tipo de raza mía, también aprendí sobre mi cultura, etc. (GFE 5).

Los aprendizajes antes mencionados se orientan dentro de la implementación del Plan Anual de trabajo de la CEA (Anexo 3), este es dinámico, se ajusta de acuerdo a las inquietudes, sugerencias y propuestas de los estudiantes y del o la docente que orienta la cátedra, en los grados correspondientes. Aunque se ve la investigación en Décimo y Once, en los grados inferiores también se realiza de manera ajustada al grado y a las temáticas abordadas.

Desde estas prácticas reconocen los saberes presentes en la comunidad y en ocasiones, vinculan estos saberes al quehacer pedagógico. Este ejercicio se realiza con la presencia de los mayores y/o mayores en el aula de clase, desde su vinculación a los proyectos, al igual que al atender diálogos y entrevistas propuestos por el o la docente y los estudiantes: “... le cuento que, para hacer ese proceso, a varios padres de familia...a varios, los invité a las clases, los invité a los salones, muchos de ellos fueron, una de ellas, le decían “Maduro”, no sé si usted recuerda, y está por ejemplo, la hermana de Visney, (hace gestos de no poder recordar), ¡Ana Jesús, Ana Jesús!” (E1).



Imagen 6. Mayoras de la comunidad. Ceremonias y rituales afro. Fuente: Elaboración propia, 2018.

Cabe resaltar que, algunos estudiantes dan a conocer su sentir respecto a las clases de etnoeducación: “Me gustaría a mí que fueran más horas, como “máximo” dos horas de clase, porque a veces hacíamos las actividades y las dejábamos a medias para hacerlas en la próxima clase” (GFE 4). “Intentamos hacer muchas cosas, pero en una hora es demasiado complejo y a veces, los mismos estudiantes dicen “sería muy bueno que tuviéramos dos horas de esa materia porque hay muchas cosas que uno puede hacer” (GF 2).

De igual manera, en el diálogo reflexivo realizado se menciona que en la IE existen escenarios diferentes al aula de clase, como son la Semana Cultural y Día de la Afrocolombianidad, donde se construyen aprendizajes que aportan el autorreconocimiento étnico-cultural y los miembros de la comunidad educativa tienen la oportunidad de verse y valorarse como personas afro, como miembros de una comunidad afro, “estos proyectos transversales permiten el empoderamiento étnico de la cultura y la tradición afro”(GF 2).



Imagen 7. Día de la Afrocolombianidad: sabedora con sus nietos; estudiantes luciendo vestuarios y peinados afro. Fuente: Elaboración propia, 2018.

Otro aspecto, son las prácticas encaminadas al cuidado del medio ambiente, embellecimiento de los espacios a nivel de la institución y del municipio. Frente a este tema, los docentes y los estudiantes tienen apreciaciones divididas, hay quienes consideran que se ha contribuido a mejorar el espacio institucional, así como en áreas del municipio: “...pues desde ese punto de vista, yo diría que el proyecto de las 80 horas, porque es un proyecto que tiene mucho que ver con comunidad, tiene mucho que ver con la interacción entre la escuela y el entorno” (Docente Nelson). Hay quienes consideran que el avance en este aspecto ha sido lento, pues, aunque la práctica se realiza, no se logran en los estudiantes los cambios de actitud esperados:

Entonces, por ejemplo, la parte del embellecimiento de la institución y de proyección a la comunidad por medio de las 80 horas, esa obligación se hace, ¿si me hago entender? Pero, buscar una manera para que los chicos y chicas, interioricen eso dentro de la institución, no se ha dado, se han utilizado estrategias, pero si nos damos cuenta ha funcionado lentamente (GF3).



Imagen 8. Promoción cuidado del medio ambiente. Fuente: Elaboración propia, 2018.

Cabe tener en cuenta que, desaprender prácticas enraizadas en el actuar de los estudiantes y miembros de la comunidad frente al manejo de los residuos sólidos, puede implicar un ejercicio que requiere tiempo y de otras estrategias y actividades que permitan continuar en la construcción de compromisos y acciones contundentes frente a la conservación del medio ambiente, desde los diferentes espacios de actuación.

Es sabido que en la práctica etnoeducativa tiene relevancia el conocimiento y apropiación del territorio, donde los recorridos de este aportan elementos al proceso de aprendizaje; sin embargo, esta práctica se ha reducido, o no se realiza, debido al temor que genera la normatividad vinculante frente al “deber de cuidado” y los temas de inseguridad, “Lo que pasa es que ahora todo toca hacerlo adentro, ante la imposibilidad de sacar esos muchachos...Hay mucho limitante en ese sentido” (GF 1).

Algo en lo que todos los docentes coinciden es la importancia que tiene en su práctica pedagógica la formación integral, es decir apostarle a la formación en valores que le permitan al

estudiante volverse más humano, aunque siempre lo refieren desde la dicotomía: buen desempeño laboral, conjugado con el buen desempeño personal y social,

La formación de ese ser humano para el trabajo debe estar sellado bajo los valores... podemos saber mucho, pero si no tenemos todos esos valores que nos van a identificar como ser humano, como persona, entonces...esa formación está quedando a medias. Buen conocimiento y buena formación como ser humano (GF 5).

En esta vía, se destaca el trabajo que realiza cada docente en el aula, al igual que la importancia que ha tenido el Proyecto de convivencia, el cual se convierte en ejemplo de transversalización en la IE, pues logró la convergencia de todos los docentes en un propósito común, construir mejores espacios para el aprendizaje.

A propósito de la transversalización, el diálogo reflexivo da a conocer que esta es una necesidad que urge se viabilice en la IE, como forma de reducir el desgaste en esfuerzos individuales que no arrojan los resultados esperados en aprendizajes con sentido para los estudiantes, “desde la parte ambiental, nada más se encargan los de ambiental, de hacer esa transversalidad, nada más sean... hay que vincularlos a todos, como por medio de todas las áreas hacemos esa vinculación, sí... entonces...hablamos de transversalización” (GF 3).

También, en la reflexión sobre la práctica educativa se pone de manifiesto que se adolece de un diálogo pedagógico que permita conocer y poder aportar a las dinámicas y prácticas que adelantan los compañeros y compañeras; este evitaría acciones individuales que por desconocimiento terminan perjudicando a las y los estudiantes, como lo refiere la docente:

Por ejemplo, los chicos van a participar de una capacitación y hay docentes que les ponen la falta, y de pronto le dicen: “profe es que yo estaba en tal capacitación, y, “a no, de malas. Yo ya hice el examen y usted perdió”. Entonces, hace falta sensibilizarnos, porque

si desde Rectoría o desde Coordinación se da un permiso, pero, luego nosotros en el aula, los vamos a sancionar... pues nadie va a querer participar” (GF 2).

Al hablar sobre la práctica pedagógica no se puede dejar de lado el proceso evaluativo, en el contexto de la IE almirante Padilla, este responde en gran medida al modelo educativo tradicional, pues se sustenta en responder a un conocimiento memorístico a través de pruebas escritas, donde, en la última década se centra en preguntas Tipo ICFES, como mecanismo de preparación a las mismas. Se evalúa el resultado y se representa en escala numérica, es una evaluación homogeneizante, destinada a la sanción, donde se desconoce el proceso de aprendizaje como tal; de esta manera lo muestra Freire (2010. P. 31), “evaluarnos para castigar y no para mejorar la acción de los sujetos, no para capacitar” evaluarnos, porque ese es un ejercicio cuya aplicabilidad no es exclusiva de los y las estudiantes, debe ser una tarea constante que los docentes debemos realizar encaminada a fortalecer nuestra práctica.

Desde la CEA, e inclusive, algunos docentes, en otras asignaturas, se intenta compartir con los estudiantes otras formas de evaluar, al incluir otros criterios como son la participación, la autoevaluación, la socialización de sus avances en los procesos investigativos o sus proyectos de aula, dar cuenta de sus conocimientos a partir de sus capacidades y habilidades (dibujar, pintar, modelar, cantar, componer...). Así lo da a conocer la profesora,

Bueno como ustedes la entendieron, yo explico algo...como ustedes lo entendieron, demuéstrenme que lo entendieron. ¿Cómo?... como ustedes quieran” “Profe, ¿yo lo puedo escribir? Escríbalo; profe, ¿yo lo puedo dibujar? Dibújelo; profe y, ¿yo puedo hacer como una exposición? Si hágala, profe, ¿yo solo le puedo decir así de boca sin escribirlo? Sí hágalo. Esa es una forma diferente en cuanto a la evaluación, ¿si me hago entender? (GF 3)

Desde otro ángulo, se debe tener en cuenta el uso que se da a la tecnología en la práctica pedagógica, que para el caso institucional se remite principalmente a las clases de sistemas e informática, en pocas ocasiones se acceden a espacios que permitan dar uso a estas herramientas, sobre todo, porque se asocia la tecnología solamente al uso del computador y condicionado a la conectividad, siendo esta última de reducida cobertura, ello no significa que desde algunas áreas o asignaturas se intente utilizar ayudas tecnológicas para el desarrollo de la actividad pedagógica, sobre todo, a partir de las crisis generada por el Covid-19, que nos obligó a intentar nadar en el uso de dichas herramientas en la práctica pedagógica, y que se convirtió en un escenario de exclusión para los y las estudiantes de escasos recursos, como ocurrió en nuestro contexto.

Contexto Institucional y Social

La IE Almirante Padilla, está ubicada en la zona urbana del municipio, la mayor parte de sus estudiantes provienen de la zona rural y pertenecen a la etnia afrocolombiana, aunque también hay algunos miembros de la población indígena y unos pocos mestizos e inmigrantes, considerados como población fluctuante.

Referente a la planta de personal, con 48 Docentes, 3 Directivos, 2 Docentes Orientadores y 5 Administrativos. En cuanto al cuerpo docente, según su decreto de vinculación son del 2277 (llamados antiguos), del 1278 (vinculados por concurso de méritos ya sea Mayoritario o Afro) y los provisionales, algunos de ellos, con aval del Consejo Comunitario Juan José Nieto¹². En este mismo sentido, los docentes tienen diversos lugares de procedencia y de pertenencia étnica, condiciones que requieren la construcción de relaciones interculturales basados en el respeto por la diferencia y la apuesta por la construcción colectiva desde la diversidad. En términos

¹² El consejo Comunitario Juan José Nieto, creado en 2008, alberga en su territorio a la IE Almirante Padilla.

generales, se presenta un adecuado clima laboral entre docentes, lo que permite el desarrollo de las actividades que se programan.

Con relación a los estudiantes, entre ellos predomina un trato respetuoso, sin desconocer que en ocasiones se presentan situaciones conflictivas, las cuales se atienden siguiendo la ruta creada en la IE y las acciones que se ejecutan desde el Proyecto de Convivencia institucional. Estas características permiten adelantar la práctica pedagógica en un clima relacional que ayuda a avanzar en el proceso de aprendizaje, en escenarios que privilegian la seguridad e integridad de los miembros de la comunidad educativa.

Al abordar el contexto institucional, se puede señalar que en la sede principal cuenta con una amplia infraestructura y amplias zonas verdes, que para la práctica pedagógica están subutilizadas, pues la mayoría de los docentes se remiten únicamente al aula de clases para desarrollar su labor; situación que pone de manifiesto el desinterés por aprovechar las ventajas que brinda al proceso de aprendizaje la utilización de diversos escenarios.

Cotidianidad Escolar: Interacción Docente - Estudiante

La cotidianidad escolar como subcategoría de análisis es un entramado de interrelaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Para esta investigación se toma, únicamente, lo concerniente a la interacción docente -estudiante, como elemento que puede brindar luces sobre la práctica pedagógica, pues en ella, saltan a la vista o se camuflan los ejercicios de poder, que han caracterizado la actividad escolar durante su devenir histórico. A partir de lo anterior, el diálogo entre docentes permitió ver que en la IE prevalecen las relaciones verticales, donde el docente enseña lo que sabe y el estudiante aprende lo que el docente

considere pertinente; el docente está llamado a ser disciplinador y el estudiante obedece y se deja disciplinar, de lo contrario es sancionado,

Esta es una muestra de aquella educación” bancaria” explicitada por Freire (1969), donde el estudiante al dejarse llenar “dócilmente” será un mejor educando; desde esta postura, el comportamiento del estudiante depende del nivel de temor que infunde el docente, de lo contrario, se corre el riesgo que el estudiante se aproveche de la situación para desconfigurar el ambiente de trabajo:

Dentro de este contexto donde interactúan docente y estudiante, se presenta, guardando las proporciones, a lo manifestado por Freire, con relación a los límites desde los cuales se han de manejar la “libertad y la autoridad”, donde desde una visión democrática, la libertad se debe asumir con límites para que no se convierta en libertinaje, pero también, ese límite ,debe dar el control de la situación sin que llegue a convertirse en autoritarismo, que haya disciplina, sin que ello signifique atropellar la libertad del, o de los estudiantes, “cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, cuanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre” (Freire, 2004, p. 48).

En la reflexión las y los estudiantes reconocen que sus docentes le han aportado a su vida, a su formación, “Me han enseñado a ser mejor persona, a no rendirme por q sí podemos cumplir nuestras metas y que si las queremos alcanzar es con mucho esfuerzo” (GFE 5). De igual manera, reconocen que algunos de sus docentes les marcaron y, además, de ser su profesor, fueron sus amigos:

En todo me ha parecido un profesor muy completo, e imparte la educación no tanto como de modo académico sino como persona, es como el lema que él tiene, “que seamos más

personas, que no nos dejemos llevar por un título o de una ocupación, sino que, seamos más personas que eso vale más que cualquier cosa (GFE 3).

Estos son ejemplos de una práctica pedagógica, la cual, “ya no va a estar al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación” (Freire, P. 1969, p. 55).

PEI Eje Articulador del Proceso de Aprendizaje

Como se había mencionado antes, el PEI de la institución es un documento que se acoge a las directrices del MEN, pero no es del conocimiento y manejo de todo el cuerpo docente, no hay una apropiación de este, por lo tanto, no cumple con la función de eje articulador del proceso de aprendizaje, cada docente actúa a su propio conocer, saber y entender. En cuanto a la Etnoeducación, esta no se aborda en el PEI, por ello, los docentes que tienen mayor conocimiento al respecto opinan que se hace necesario iniciar la transición del PEI al PECA, desde una construcción colectiva articulada con los diferentes actores, entre ellos, los consejos Comunitarios del municipio, que hasta el momento ha estado apartados del proceso educativo.

Frente a esta temática de transición, se generan temores, dudas e inquietudes entre los docentes pues, al iniciar ese proceso de transición hacia el PECA, ¿será sentarnos como institución o como municipio? Porque si cada institución va a formar un proyecto distinto, y lo va a enfocar de una forma distinta, ¿enseñarían dos cosas distintas, estando en un mismo territorio? (GF 5). “Y el tiempo... y mientras haya ese espacio de transición de lo tradicional, digámoslo así, a lo etnoeducativo, ¿qué va a pasar? Y ¿para dónde cogemos? (GF 1) Estas inquietudes y temores permiten entrever que en el fondo los docentes se hacen conscientes del requerimiento al cambio, “pero no nos hemos dado a la tarea de cómo hacerlo y que haya un

direccionamiento desde la institución, donde se diga “hombre apuntémosle a esto...esto...y esto” (GF 6). Los docentes participantes del diálogo refieren que hacer ese proceso de transición, es un proceso largo, “más que proceso, ...paradigmas” (GF 6), que implica realizar cambios, transformaciones a nivel personal, pero también colectivo, “si porque hay que romper con muchos tabúes, muchas cosas que de pronto ya se tienen preestablecidas, entonces al intentar quitar eso toca...eso genera un traumatismo, digámoslo así” (GF 1).

El espacio dialógico con docentes y estudiantes permitió percibir que hay aspectos de la práctica pedagógica que requieren ser transformados, desde de lo que se enseña, a quién, por qué y para qué se enseña, cómo se enseña; todo ello en consonancia con el establecimiento de unas relaciones horizontales, basadas en el respeto entre docentes - estudiantes y de estos, con los demás miembros de la comunidad educativa. Transformar la práctica pedagógica requiere de docentes comprometidos con su labor -la cual va más allá de 6 horas de clase en el aula-, dispuestos a crecimiento personal y profesional.

Categoría 3. Transformaciones educativas

El diálogo reflexivo y crítico realizado con docentes y con estudiantes, se apoya en tres subcategorías: trabajo en el aula, relación familia IE y la articulación de procesos, desde las cuales se pretendió identificar las transformaciones que en la IE han propiciado las prácticas pedagógicas nutridas con elementos de la etnoeducación o afroeducación.

Trabajo en el Aula

Se ha logrado avanzar poco en este aspecto, pues, desde la mirada tanto de los docentes como de los estudiantes, la mayoría de los docentes continúa en su “zona de confort” (referido

por todos los docentes participantes del diálogo), sin asumir el riesgo de apartarse de las prácticas que de manera repetitiva viene realizando años tras año y por décadas,

Cómo puede ser que un docente hoy esté haciendo lo mismo de hace veinte años... desde hace treinta y pico años hacen..., ¡yo lo viví... y yo voy al colegio y veo lo mismo! Bueno si ya no quiere...retírese si no va a evolucionar, retírese que otra persona viene y evoluciona esto, pero por eso es que la gente a veces dice que no ...que los muchachos de ahora no...es que en la educación no ha habido evolución (GFE 1).

Al respecto de del inconformismo o desconcierto, frente al actuar de algunos docentes, más que la queja por estar trabajando después de cierta edad, e inclusive estar ya disfrutando su pensión y continuar ejerciendo como docente, es, la negatividad de estos a transformar sus prácticas, a involucrarse en algunos de los procesos institucionales, a seguir preparándose, actualizándose. El docente con esta actitud niega a sí mismo reconocerse como un “ser inacabado” (Freire 1998, p 54), siendo este un requisito para quien se encamine en la tarea de ser docente.

En ese mismo sentido, la responsabilidad del proceso educativo se le atribuye al docente “de eso depende el modo en que nosotros podamos como que tener esas bases sólidas para la vida como tal” (GFE 3). Por ello, frente a los resultados del proceso pedagógico, desde una postura crítica algunos estudiantes alzan su voz de protesta, sin embargo, no todos apoyan el proceso, pues en su interior está presente “el miedo” a las represalias, que supone se tomarán en su contra. como lo da a saber un participante de los encuentros reflexivos:

En el colegio nadie sabe de física” ...hicimos una reunión con el sicólogo para que nos cambiaran el director de grado que era nuestro profesor de física, porque nosotros decíamos, cómo es posible que no podamos ver física que es una materia tan importante

en el ICFES, y que las cosas las cosas que se orienten sean de una manera inadecuada, no de una manera adecuada por el profesor (GFE 3).

En ocasiones frente a estas situaciones se toman medidas que no logran cambios en beneficio de un proceso de aprendizaje diferente y con sentido para los y las estudiantes.

Una mirada diferente, se presenta desde la proyección que brinda el docente con relación a su forma de ser, de actuar y llevar a cabo el proceso pedagógico; situación que le ha permitido a los estudiantes construir otra imagen del docente, pues, algunos de ellos han asumido un cambio de actitud, de compromiso con su quehacer y han podido establecer otras formas de relacionarse con sus estudiantes, lo cual contribuye al mejoramiento de la práctica pedagógica en el aula y dinamiza el proceso de aprendizaje. Esto se pudo evidenciar en el transcurso de los diálogos, pues, constantemente, mencionaban los nombres de docentes que los han “marcado para bien”, por diferentes razones, un ejemplo:

El profesor Nelson, así no te de clases, es inspirador, él te inspira a hacer, si vos querés ser profesor, “yo quisiera ser como Nelson, ¿Por qué?... porque es el profesor que se sale del contexto, que te da lo que verdaderamente necesitás, que te habla como ese padre que no tenés vos en la casa, o que te da ese abrazo, o que te regaña, pero que vos cuando te está regañando, vos te estás divirtiendo, estás gozando con ese regaño que te está dando Nelson, porque tiene ¡formas!!!, porque tiene maneras de llegar... y eso es natural en él (GFE 1).

Además, docentes que desde su práctica pedagógica les apuestan a otras formas de relacionarse con los y las estudiantes, así como de estos con el conocimiento. En ellos se reconoce la importancia que, en mayor o menor medida, dan al diálogo en el aula, como posibilidad de motivación y de lograr aprendizajes, “entonces fui alguien que habló mucho, yo

hablaba, hablaba, la profesora nos permitía expresarnos de verdad, de tal manera de que la gente quería aprender más acerca nuestra historia” (GFE 3).

Desde las situaciones expuestas, se puede decir que, estar dispuestos al cambio requiere de un docente que reflexione sobre su práctica y se comprometa con su propia transformación, pues, “el cambio es difícil pero no imposible” (Freire, 2012, p. 148). Para los estudiantes su profesor / profesora es un modelo a seguir, por lo tanto, debe haber coherencia entre su ser, pensar y actuar, de ello depende, la marca o huella que del proceso se deje en ellos.

El trabajo en el aula se ha fortalecido con la participación de “los mayores y mayores, quienes hacen posible que los saberes presentes en la comunidad lleguen a la institución y aporten a la dinamización del proceso de aprendizaje” (GF 2).

Vale la pena aclarar que las transformaciones en la práctica pedagógica, a consideración de los participantes en los diálogos, han sido mínimas, pues desde su perspectiva, resaltan las transformaciones en la institución centrándose en el embellecimiento de la planta física.

Otro aspecto mencionado por los estudiantes se relaciona con las acciones que en su práctica realizan algunos docentes, relacionadas con la utilización de herramientas tecnológicas para implementar su práctica pedagógica en el aula: “la institución ha logrado que ahora es muy fácil que un profesor pueda llegar , colocar un video y de ese video dar la clase, cosas que antes no se hacían...ya...Pero eso también nos ha dejado muchos vacíos en temas teóricos”(GFE 3); esta apreciación del estudiante es generada por el temor de enfrentar las pruebas Saber sin los conocimientos que se consideran fundamentales para alcanzar buenos desempeños en la misma. En ese aspecto, la institución está rezagada, porque, aunque tiene los espacios y algunos equipos,

no existe una programación para la utilización de estos recursos por todos y todas las estudiantes, en asignaturas diferentes a las clases de sistemas.

Relación Familia - IE

Respecto a la relación que se entreteje entre los padres, madres de familia y/o acudientes, se puede observar que se han generado estrategias tendientes a fortalecer su participación en las actividades y proyectos que se implementan; ya no son llamados sólo para recibir “quejas” de sus hijos e hijas, sino, que se les invita y acoge a participar activamente en el Gobierno Escolar, en las Escuelas de Familia y se socializa horario el de atención, por parte de cada uno de los docentes; todo ello con el objetivo de escucharles y acordar acciones conjuntas para contribuir a los procesos adelantados por la IE. Al hablar sobre este tema con los estudiantes, algunos consideran que en este aspecto falta mejorar, debido a que algunos padres y madres de familia no participan de los eventos porque no se dan cuenta o sus hijos no les informan, “No, a mí no, porque a veces los padres de familia no se dan cuenta de lo que se hace en el colegio, o nosotros no le avisamos o los profesores no les avisan” (GFE 6).

Articulación de Procesos

Los diálogos establecidos con los docentes participantes de la presente investigación dieron luces acerca de la articulación de procesos como subcategoría de análisis que permita dar cuenta de las transformaciones educativas vivenciadas en la institución, al respecto se puede decir que, la apropiación por parte de la comunidad educativa de las características etnoculturales, puestas de manifiesto en la Semana Cultural, desde el Proyecto de Mingas Pedagógicas, hizo factible la articulación con el Ministerio de Cultura para apoyar las actividades de dicha celebración, esto, permitió avanzar en el fortalecimiento de los valores y

principios propios del municipio, así como el intercambio de experiencias con otras instituciones de la región. De igual manera, se abrió la puerta para continuar este tipo de actividades con el apoyo de Mincultura; vínculo que en la actualidad se sostiene con el apoyo al Proyecto de las Escuelas Artísticas, encaminadas a un mejor aprovechamiento del tiempo libre de los y las estudiantes (E2).

Cabe mencionar que algunos docentes intentan la articulación de procesos en la planeación y ejecución del trabajo de aula a través de proyectos, desde la asignatura que orientan, por ejemplo: Etnoeducación - sistemas, ciencias Sociales, lectoescritura (GF 2, GF 3). En este mismo sentido, se ha podido adelantar las actividades en el marco del Proyecto de convivencia, el cual logró involucrar a toda la población estudiantil, cuerpo docente en la construcción de espacios propicios para el aprendizaje a partir de mejores interrelaciones estudiantiles (GF 1, GF 5, GF 6).

De igual manera, se puede hablar de la vinculación de algunos padres y madres de familia en los proyectos institucionales como el Proyecto de Convivencia, Semana Cultural, el proyecto Panes, la huerta escolar, esta última ha trascendido el espacio de la IE para pasar a implementarse en los patios de las viviendas (GF 2).

Reflexión: Las Prácticas Etnoeducativas y la Educación Popular

La etnoeducación como una de las educaciones populares, se sustenta en elementos característicos de la EP, al tener en cuenta su apuesta a la transformación social desde diversos ámbitos, siendo la escuela, uno de ellos. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas que en ella se realizan y están apoyadas en elementos etnoeducativos se compaginan con la dimensión educativa de la EP; ese vínculo se pone de manifiesto en algunas prácticas afroeducativas implementadas en la IE, las cuales, fueron resaltadas por los docentes y estudiantes participantes en los diálogos reflexivos y se exponen a continuación:

Desde el trabajo en el aula, las prácticas etnoeducativas giran en torno al desarrollo de temáticas llevadas a cabo, principalmente en la asignatura de Etnoeducación y de artística, sin desconocer que otros docentes también, en algún momento las abordan. Dentro de estas temáticas, las que más conocen o recuerdan los estudiantes y docentes, hace referencia al abordaje de la cultura afrocolombiana, como lo manifiesta una estudiante de 10°, al reflexionar sobre los aprendizajes logrados desde la clase de etnoeducación, “me ayudó a conocer las culturas de mi pueblo y saber más de él” (GFE 6). Desde la apuesta educativa de la educación popular (EP), la cultura es el eje central, “es uno de esos temas bisagra” (Freire, P. 1969, p.106) que ayuda a fortalecer la identidad étnica y a avanzar en la “concienciación” (Freire, P. 1969. p. 47), con miras a la construcción de transformaciones en el individuo y en la comunidad.

Otro tema de interés trabajado en el aula, como lo manifiestan los docentes, hace referencia al autorreconocimiento étnico (FG 2, GF 5), desde donde, la estudiante, el estudiante construye su identidad y su sentido de pertenencia étnica, aspectos que desde la EP son indispensables para adelantar procesos intra e interculturales que preparen al individuo y a las comunidades para que puedan entrar fortalecidos a los procesos de “negociación cultural” (Mejía, 2020, p.145).

Parte de las temáticas en las clases de etnoeducación, son abordadas desde las investigaciones que realizan las y los estudiantes, quienes se aproximan al conocimiento de su historia, territorio, sus costumbres, tradiciones, prácticas culturales, prácticas productivas ancestrales en contraste con las actuales. La investigación como estrategia didáctica, ayuda a que los estudiantes construyan conocimiento, pues de acuerdo con Freire (2004), “enseñar no es *transferir conocimiento*, sino, crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p.12); y al ser partícipes de este proceso, fortalezcan su proceso de aprendizaje. Este ejercicio resulta vinculante con la EP desde su apuesta ético- política de transformación social, en la medida que se hace necesario leer la realidad, leer lo que sucede en el territorio, en la comunidad, en la sociedad; requiere trabajar y dialogar con los otros; la investigación es requisito para poder emprender acciones de transformación, encaminados a la construcción de mejores escenarios de vida y para la vida.

A partir de los proyectos transversales, La Semana cultural es la ventana donde se dan a conocer los talentos, capacidades, habilidades de niñas, niños, jóvenes y adultos, donde se conjugan la acción y la participación en la elaboración de muestras, presentaciones y representaciones de los aprendizajes alcanzados en torno a conocimientos y saberes, desde las diferentes áreas y desde la riqueza cultural del territorio. En la Semana Cultural se encuentran

elementos de la EP, pues, propicia aprendizajes desde la participación de cada uno y cada una teniendo en cuenta sus talentos, desde sus capacidades, permite apartarse de la educación homogeneizante, estandarizante, que desconoce la diferencia y la diversidad.



Imagen 9. Tradiciones afropadillenses. Fuente: Aguilar Nelson y García Liliana, 2018.

En cuanto al Día de la Afrocolombianidad, es un espacio de aprendizaje desde donde se abordan diferentes temáticas relacionadas con la cultura afro, su historia, tradiciones, costumbres, trajes típicos, gastronomía, entre otros. Estas actividades guardan relación con los planteamientos de la EP pues su preparación involucra el diálogo de saberes (Mejía, M. R. 2020), como estrategia para recuperar los saberes presentes en la comunidad, mantenidos a través de la tradición oral, propicia el diálogo intergeneracional. Además, permite dar a conocer otra cara de la historia que se nos ha contado como única y verdadera, al resaltar, el aporte de hombres y mujeres afro, que también han participado en la construcción de las sociedades actuales. Desde esta perspectiva, la EP comprometida con reescribir la otra historia, alejada de aquella historia de negación (Mejía. M. R. 2020) acostumbrada a callar, discriminar, excluir,

explotar; reta a la escuela a difundir en sus prácticas la versión más justa del devenir histórico de los pueblos.

En cuanto al proyecto de Medio ambiente, este propicia un conjunto de reflexiones y acciones en torno al cuidado del ambiente, incluye acciones en la zona urbana y rural. articula el trabajo de docentes, estudiantes, padres y madres de familia, al igual que miembros de la comunidad que decidan vincularse con el compromiso que a nivel colectivo como individual nos debe unir hacia el cuidado y conservación de la casa que nos alberga a todos y todas, albergue que está en riesgo debido a acciones humanas que en su afán de acumular riquezas, ha llevado al límite la armonía que debe existir entre cada uno de los elementos y seres que forman parte de la naturaleza, como requisito para que sea posible la vida en todas sus manifestaciones; más allá de vivir, la apuesta ético-política de la EP, nos reta hacia la construcción solidaria y participativa de nuevos escenarios para el “Buen Vivir/Vivir Bien en el cual se dé cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza” (Mejía, M. R. 2020, p. 130). Al ser el cuidado de la naturaleza una responsabilidad de todos y todas, la escuela debe emprender acciones que generen aprendizajes en ese sentido., pues, el cuidado del medio ambiente implica generar estrategias y acciones que conduzcan al cambio de hábitos, costumbres, cambios en la forma de hacer las cosas, de producir, de consumir, por todo ello, la escuela no puede ser indiferente en esa tarea de transformación de un ser que se compromete y actúa junto con otros, en la transformación la sociedad, del mundo, como apuesta en que se fundamenta la Educación Popular.

Respecto al Proyecto de Convivencia es un ejercicio de acciones comprometidas de estudiantes, docentes, madres y padres de familia, para dar solución a una problemática que afecta el clima escolar y pone en riesgo la integridad de los miembros de la comunidad

educativa. Desde el hecho de leer la realidad escolar, y generar acciones conjuntas para atender la problemática, dar la palabra y escuchar al otro, al promover los derechos, deberes y el respeto entre otros valores, estamos siendo educadores populares, en la medida que se propende por la construcción de otra realidad, en las relaciones entre humanos y de estos con la naturaleza, para que sea posible contar con escenarios que contribuyan a potencializar la práctica pedagógica y el proceso de aprendizaje. La EP alimenta este proyecto desde su apuesta de una educación que valora y se enriquece desde la diferencia, desde la diversidad, cuyo soporte es el respeto consciente y activo frente a las relaciones que se establecen con los otros; es así cómo se logra la construir espacios para la convivencia y avanzar en procesos de interculturalidad.

Historia de Vida del Maestro Didio Mejía Viáfara



Imagen 10. Maestro Didio Mejía Viáfara. Fuente: Elaboración propia, 2018.

Llevar a cabo la presente Historia de Vida del maestro Didio Mejía Viáfara, se fundamentó en los diferentes roles desde los cuales ha actuado, motivado por el interés de recuperar, conservar y exaltar la cultura afrocolombiana y afropadillense. Desde su rol docente se encaminó hacia el fortalecimiento del autorreconocimiento étnico y de los valores, a través del área de Artística, desde donde realizaba su práctica pedagógica dando valor a lo propio, al territorio, a los saberes que este posee, estableciendo relaciones de afecto con los estudiantes, padres y madres de familia, a quienes vinculaba al proceso de aprendizaje, a través de la valoración y potencialización de sus habilidades y capacidades. Por lo anterior, se consideró el aporte que, desde su experiencia de vida, puede aportar a la reflexión sobre las transformaciones que, desde las prácticas pedagógicas, nutridas con los elementos de la etnoeducación se han presentado en la IE Almirante Padilla.

Los encuentros con el maestro Didio se realizaron en el patio de su casa, un lugar fresco, apacible, que brindan los árboles frutales, plantas ornamentales y medicinales que posee en su huerta casera. Cabe resaltar que no logra recordar con claridad, algunos aspectos de su historia personal y describir con exactitud algunos procesos o acciones en los que estuvo involucrado. Aunque los encuentros permitieron acceder variada información sobre su vida, para el caso de esta investigación, la reflexión se centrará en su práctica pedagógica, sin desconocer que su ser, su subjetividad influye en su labor educativa.

Presentación

El maestro Didio Mejía Viáfara, nació en el año 1951, hijo de Isabelino Mejía Balanta, oriundo de Santa Rosa, vereda del municipio de Caloto, y Hazeneth Viáfara de Posquín, nacida en la en la vereda La Quebrada- Caloto; de esta unión nacieron 8 hijos, Hardy, Jair, Didio, José, Ítalo, Ceida, Consuelo, Yaneth. De ellos sobreviven él y dos hermanos. Tuvo dos hermanas de crianza y la que más recuerda, es a su “hermana Socorro, quién aún vive en la casa paterna... esta era una niña muy bonita, se parecía mucho a una hermana mía ya fallecida, por lo cual se relacionaban mucho con ella y le tenían mucho aprecio” (E 1).

Exalta la riqueza étnica que lo caracteriza, pues, de su abuela materna recibió elementos de la etnia indígena, proveniente de Guayaquil- Ecuador, y las raíces africanas provenientes de Ana, su otra abuela, descendiente de ancestros esclavizados en la Hacienda de Japio, municipio de Caloto- Cauca, “Nosotros somos producto del mestizaje, de mis abuelos tenemos raíces indígenas, sobre todo por parte de mi mamá, mi abuela materna fue una indígena de Guayaquil, Ecuador, de ella viene el apellido Posquín, mi otra abuela tenía la marca de esclavizada”(E 1). Este es un ejercicio de autorreconocimiento, por un lado, como parte integrante de una familia,

desde donde se establecen vínculos afectivos, que inclusive, trascienden las relaciones de parentesco basados en criterios de consanguinidad; por otro lado, sus raíces indígenas y africanas, que lo llevan a verse como resultado de la interacción entre los diferentes grupos étnicos, que terminaron dando paso a la riqueza étnica y cultural que nos caracteriza como colombianos.

Su madre, quien era modista y su padre un conductor de camión, quienes “Sin ser ricos, en casa nada nos faltó. Con su trabajo de conductor de camión, mi papá conseguía lo necesario” (E 1). Reconoce su origen campesino, cuya infancia la vivió con su familia en una humilde casa ubicada en la Vereda la Quebrada; de esta etapa de su vida guarda gratos recuerdos:

Parte de mis estudios en Primaria lo realicé en Caloto, aunque nos daban para el transporte para ir a la escuela y regresar, con unos compañeros nos “mecatiábamos” la plata” y nos regresábamos caminando, casi corriendo, y nos echábamos casi 40 minutos de la escuela, en Caloto, hasta la vereda La quebrada (E 1).

Desde su conciencia de clase, se reconoce como una persona proveniente de una familia de escasos recursos, que, a punta de trabajo, lograban conseguir lo necesario para su subsistencia. Resalta la admiración que le despierta referirse a su madre, “A la hora de tener sus hijos mi mamá era una berraca, tenía sus hijos sola, ella pujaba hasta que nacían, ella misma le cortaba el ombligo, cuando llegaba mi tía, que era partera, comadrona, ya había nacido el niño” (E 1); de allí que desde el momento del nacimiento entró en contacto con los saberes tradicionales de la comunidad afro, como es la práctica de la “comadrona o partera”. De su vida compartida con sus padres y hermanos, valora mucho la unidad familiar, espacios donde se compartía a través del diálogo, un diálogo intergeneracional, que permite la transmisión de saberes a través de la oralidad, cuya práctica ayuda a la conservación y recreación de los mismos en las comunidades

afrocolombianas: Anécdotas familiares que permiten acercarse a la cotidianidad que caracterizaba la vida de las comunidades afro de la región, las cuales fueron llevadas al aula de clase por el maestro:

Sobre todo, mi papá tengo el recuerdo de cuentos, anécdotas, historias que nos narraba, algunos de ellos se los había contado el papá, es decir, mi abuelo. Generalmente nos reunía y nos contaba esos cuentos. Recuerdo mucho las historias cuando salían de pesca o de caza de animales propios de la región y que pasaban a ser fuente de alimento para la familia, comenta que algunas de esas especies ya no se consiguen, por ejemplo, el “saíno” o puerco espín, el cual tiene el ombligo en el espinazo. Yo también le cuento esas historias a mis nietos y dialogo con ellos sobre la variedad de pájaros que llegan a nuestra huerta (E 1).

De su formación educativa permite saber que la enseñanza en la Primaria le dejó “aprendizajes para la vida”, aprendizajes que tienen sentido y les encuentra aplicabilidad en su cotidianidad, los cuales adquirió en, El Núcleo, municipio de Caloto, “...este colegio era de vocación agrícola, allí enseñaban cosas prácticas, útiles para la vida, yo aprendí a cultivar, a criar animales, a vacunar, inyectar, cosas que nunca he olvidado, inclusive todavía acá en casa las practico cuando tengo la posibilidad, ...pero yo... eso que me enseñaron lo puse en práctica acá y le he enseñado inclusive a mis hijos. ... eso lo enseñaron para la vida...Lo que uno aprende es para vivir... a mí me enseñaron a cocinar... si mi mujer está enferma... yo cocino... eso me lo enseñaron en la escuela...el resto de la primaria y la Básica Secundaria la realicé en Puerto Tejada. Luego continué estudios en la Normal ubicada en la Cruz Nariño” (E 1), decisión motivada por su madre, de quien recuerda: “Mi mamá que era bastante visionaria, y a pesar de ya saber que a mí me llamaba la atención era la música, el arte.... Eso era a lo que quería dedicarme. Ella me dijo: mijo usted debe dedicarse a *“algo que le dé pa la libra de carne”*, fue

así como me motivó a dedicarme a ser profesor” (E 1). Esta es una muestra de la forma en que algunos maestros y maestras se han vinculado a ejercer la docencia,

Yo estudié, fui al Instituto Popular de Cultura de Cali, allá pues acentué lo que fue la parte cultural, después hice la licenciatura, dentro del IPC, con.... Ha... se me olvida, hicimos la licenciatura, después hice una especialización también en cultura, dentro de esa universidad... si... seguí trabajando en el colegio, ya como profesional, como todo un licenciado y por lo menos inicié cuando era normalista, título de normalista... yo no quería quedarme allí... normalista...normalista... un profesor más...no...no... yo no quería eso...quería ser profesional, como los demás...y de allí seguí, seguí... y seguí haciendo cursos... curso va...curso viene...cursos de cultura (E 1).

El maestro Didio se define a sí mismo “como un hombre que siente gran satisfacción en servir, ayudar a quien lo necesite, aprendizajes adquiridos desde mi mamá, también me gusta la prudencia. Lo que más me desagrada es el desorden” (E 1). Desde la opinión de algunos compañeros, a través de sus testimonios lo describen como “Un gran compañero, Alegre, Colaborador y muy Solidario” (T 3); Era firme respetuoso y muy responsable y amaba su profesión. Los compañeros docentes sentimos su ausencia porque el colegio se opacó, ya no vibra como lo hacía cuando él estaba, incluso la banda marcial desapareció. Él era el Alma de los eventos” (T 4). Además, don Jairo, miembro de la comunidad, quien como padre de familia ha estado vinculado a la institución, de la cual también formó parte como estudiante de la Jornada Nocturna, manifestó su opinión:

Conocí al profesor Didio, más o menos en 1988, cuando era instructor de la banda marcial y del grupo de danza del colegio Almirante Padilla, pues fue mi profesor en el colegio nocturno, en el año 1990...la materia que nos daba era artística, conocí del como persona, toda su capacidad, con muy bien léxico y la forma de expresar sus conocimientos como cuentista, poeta, narrador y muy buen conversador. Recuerdo muy

bien la Forma en Que se dirigía al saludarnos. hola como están como les va? En cordialidad y amabilidad. en términos generales una gran persona (T 5).

Se hace necesario, tener en cuenta otros espacios desde los cuales el maestro se ha desempeñado y mostrado su liderazgo, además de trabajar en Puerto Tejada en el colegio Natanael Díaz, dirigir su Banda Marcial, se desempeñó como Inspector de Policía en el corregimiento de Cuernavaca, en Padilla (T2), y como líder comunal “en un tiempo cuando estaban en construcción del acueducto regional, conformamos un comité con unos líderes de Puerto Tejada como veedores de dicha obra” (F5).

La vida en familia se comparte con su esposa Doris, y sus hijos Katherine y Emmanuel, en una amplia casa donde también el taller de elaboración de instrumentos musicales afro (tambores y cununos), el cual, en estos momentos está suspendido debido al problemas de salud que le aquejan (cardíacos y de movimiento). El maestro reconoce en las relaciones intrafamiliares espacio de aprendizaje por ello, aprovecha las oportunidades que tiene para compartir en familia, aprender de sus mayores y enseñar ese legado a sus hijos y nietos. Al respecto dice, “En momentos difíciles siempre me apoyé en mi familia y en los compañeros de trabajo...” (E 1). En su relato constantemente, manifiesta agradecimiento a Dios por lo vivido, por lo recibido.

Quehacer Pedagógico

Su labor docente la inicia como docente catedrático en el municipio de Toribío, da comienzo a su trayectoria docente con las exigencias que brinda un contexto con una cultura diferente a la suya, lo que se convierte en un reto que él supo sortear:

En 1976 fui nombrado docente normalista en Toribio, en el colegio Cooperativo Eduardo Santos. En una cultura diferente, estaba motivado por una visión de desarrollo diferente, un espíritu conciliador, tratar las cosas siempre a través del diálogo. Aquí estuve 5 años (E 1).

Referente a su trabajo docente en una comunidad indígena, el maestro Didio considera que no le generó complicaciones pues, desde el momento de llegar,

Hay que hacerse querer, y con los conocimientos que ya tenía sobre música, expresiones artísticas y culturales de diferentes culturas y regiones, logré organizar, con lo que había y con los estudiantes el primer grupo de danzas, allí se pudo articular los saberes y tradiciones indígenas con los elementos de la cultura afro (E 1).

En este escenario, la práctica pedagógica hizo posible construir un diálogo intercultural (Mejía M. R. 2020), entre el acervo cultural que traía el docente y las características culturales de la comunidad con la cual se adelanta el proceso de aprendizaje.

Experiencia docente en la IE Almirante Padilla

A su llegada entre el año 1982, llega a la IE Almirante Padilla, como docente Catedrático, encargado del área de Artística, desde donde abre espacio a aspectos culturales que van más allá de la danza, pues esta estaba acompañada de la poesía, el canto, el cuento, la escultura. la pintura, “fue el tiempo que yo inicié en el colegio... allí en el colegio yo inicié a dar lo que era la parte artística, yo empecé dándoles allí... poesía, el canto, el cuento, todo lo que tiene que ver con la parte cultural, todo eso gracias a Dios lo di, pue yo domino eso y tengo conocimiento de muchas cosas más...” (E 1). El maestro orienta su práctica hacia la importancia de rescatar y preservar los saberes de la población afrocolombiana, a través de las diferentes

actividades que realizaba con los estudiantes, con padres y madres de familia y miembros de la comunidad en general. El recuerda a sus estudiantes siempre les decía: "...cada cultura tiene sus principios y esos principios son conocimientos, esos principios son saberes, cada una de estas regiones..., tiene su cultura y esas culturas, cada una tiene su conocimiento, cada una tiene su sentir, y vamos a encontrar que cada una lo va a mostrar y a su manera, ¡en su momento! (E 1).

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por el maestro Didio, muestran su visión de vida, su sentir como afro, la búsqueda de salir de abajo, de donde la historia, mal contada, ubicó a la población afrocolombiana; por ello, su discurso inicial hacia los estudiantes tenía como antesala la siguiente recomendación:

Quando estaba trabajando yo en el colegio, que le decía a los muchachos...bueno, nosotros debemos de aprender esto, y esto que es...es la forma en que nosotros vamos a referir a los demás, si, con esta práctica que nos hagamos entender, que nos hagamos sentir, hacer que nosotros estamos para hacernos sentir, que estamos allí, que hacemos parte de un medio, que hacemos parte de un proceso, que hacemos parte nosotros de la misma vida, de Colombia, de la parte nacional, de la parte departamental y de la parte municipal (E 1).

Desde esta perspectiva, algunas de las prácticas llevadas a cabo por el maestro Didio se cristalizaron a través de:

La Banda Marcial: Ante la petición de la comunidad y los estudiantes de crear la banda en Padilla, el maestro accede y se ponen a la tarea. Además de conseguir el espacio, también consiguió los primeros instrumentos que fueron prestados; "Organizó y creo la banda marcial de la institución y de los adultos mayores del municipio. Participó por varios años consecutivos en competencias de bandas en Cali quedando ganadores" (T 3), esta es una de las prácticas por las

cuales es reconocido, recordado y valorado, a nivel del municipio y otros lugares de la región Norte caucana; “lo que es la Banda Marcial lo aprendí en el colegio cuando yo hacía bachillerato en el colegio, yo hacía parte de la banda Marcial, esto hace parte de ese historial que tengo de contar de mi vida” (E 1).

Esta es una práctica por la que se recuerda la labor del maestro Didio, tanto por los estudiantes como por los docentes, pues, aunque su connotación se remonta a los toques y marchas militares, para la comunidad educativa y padillense tiene un significado diferente, es la representatividad institucional en los diferentes actos y eventos, La Banda Marcial fue la oportunidad que tuvieron los estudiantes para acceder a otros conocimientos, a otra forma de trabajo diferente al aula de clase, allí tuvieron la oportunidad de mostrar sus habilidades, lo cual les generó confianza en sí mismos. Fue la entrega de un docente por sacar adelante un proyecto que le exigía largas horas de trabajo extra, en contra jornada, sin que significara un reconocimiento monetario extra, era motivado por el amor a su profesión y el don de servicio que lo caracteriza, así lo muestran los siguientes testimonios:

Educó a muchas generaciones y se por boca de egresados que dejó muchas enseñanzas implantadas en sus estudiantes, es un personaje recursivo, que no se fijaba en horarios (casi siempre dedicaba más del tiempo que le correspondía estar en su puesto de trabajo), yo lo describiría como una persona muy social e involucrado en diferentes procesos de tipo comunitarios, alternaba su trabajo con un proyecto denominado la banda marcial en la cual y religiosamente durante todos los martes y jueves congregaba a un grupo de niños a los que les enseñaba a tocar diferentes instrumentos y a ser buenos ciudadanos, y personas disciplinadas y con principios (T 1).

Se destaca esta práctica por dar la oportunidad de participar a todo el estudiante que deseara hacerlo, aún por encima de la crítica de algunos docentes quienes no concebían ver en la

Banda Marcial a los estudiantes indisciplinados. “Allí siempre tuvieron la oportunidad, y no había quejas, pues estaban allí porque les gustaba y les motivaba” (T4).

La Semana Cultural y El Día de la Afrocolombianidad: son espacios de aprendizaje apropiados para mostrar aspectos relevantes de nuestra cultura afro(historia afro general y local, gastronomía, peinados, valores, prácticas tradicionales de producción...), bajo el liderazgo del maestro Didio, quien lograba la participación activa de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, “...las Semanas Culturales, las realizamos con todo lo que es, lo que tiene que ver con la identidad de nosotros, allá nosotros trabajamos de todo esto...lo veníamos haciendo, pues no les habíamos dado el carisma o el estatus que debía de tener” (E 1). “Él vinculaba de manera asertiva los proyectos pedagógicos orientados en el colegio con la comunidad y sus respectivas costumbres, podría decirse que año tras años organizaba la semana cultural y trataba de que la semana cultural tuviera temáticas de índole comunitario (T 1).

En la organización de estos eventos, se destaca su gran liderazgo, convocaba la participación de todos y todas, no obligaba a ello, pero, no paraba los procesos sólo porque algunos se negaran a participar; “Como todo líder tuvo detractores, personas que a mi juicio no toleraban su liderazgo, por cuanto siempre que alguien tiene un valor agregado y da más de sí mismo, los demás se sienten arrastrados a aportar más y eso de una u otra manera implica salirse de una zona de confort a la cual no todo el mundo está dispuesto a asumir” (T 1). Tanto la Semana Cultural como la conmemoración del Día de la Afrocolombianidad han permitido en la comunidad educativa acercarse al conocimiento de sus raíces africanas, en decir contribuir a su autorreconocimiento étnico, acercar al padre y madre de familia a la IE, quienes ya se vinculan a las actividades que se programan, sirven como ventana para mostrar lo que los estudiantes realizan en el aula, “Su trabajo fue valorado y en algunas ocasiones apoyado por el Ministerio de

Cultura, aún recuerdo el título de una de sus semanas culturales Semana cultural por el rescate de los valores étnicos” de ese trabajo existen sendos registros fotográficos (T 1).

Como se puede notar, en el anterior testimonio, esta es una de las dificultades para el avance de la práctica etnoeducativa en la IE, algunos docentes consideran el trabajo etnoeducativo como responsabilidad de la CEA, o del docente que esté liderando el proyecto, aunque se vinculen a los actos, no lo asumen como un trabajo institucional.

En cuanto al Proyecto de Mingas Pedagógicas, desde el área de Artística y de la CEA, surge como una estrategia que desde la lúdica y las expresiones artísticas y culturales propiciaran el acercamiento a realidad del contexto, mejorar la convivencia y favorecer la autoafirmación étnica afro en la IE y el municipio. Mingas Pedagógicas operó como un macroproyecto desde el cual se desdoblaron diferentes proyectos y actividades, tanto en el aula como fuera de ella; trabajo con estudiantes, padres y madres de familia:

El desarrollo de Mingas Pedagógicas, eso fue lo mejor que tuvimos en el colegio... lo importante era y el conocimiento que me dio fue, que aprendimos a tratar a las personas y a ver a las personas de una forma que eran diferentes que nosotros, que éramos diferentes en cuestión de personalidades, y ya nosotros nos dimos cuenta que... el negro tenía cualidades, que el blanco tenía sus cualidades, que el mestizo tenía sus cualidades, eso nos dejó a nosotros en el colegio marcado, que cada uno ya se identifica tal, como debe ser (E 1).

Este proyecto con las diferentes actividades que involucraba generó aprendizajes que iban más allá de la danza, el baile, pues se aportaba a una formación integral, “ellos iban adquiriendo unos valores, que, al desarrollarlos, iban a realizar, a dejar unos muchachos y muchachas

diferentes a las que habían iniciado. Eso de estar en el proyecto de Mingas Pedagógicas hizo de que todo mundo nos conociera” (E 1).

Desde el proyecto se logró un acercamiento de los padres y las madres de familia, o demás miembros de la comunidad a la IE, “algunas personas que no iban a reuniones de padres de familia, y apenas se daban cuenta que el grupo de Mingas pedagógicas se iba a presentar, que iban a haber poemas, cantos, danzas, etc., la gente iba” (E 1).

El grupo de danzas “Almas Padillenses” hace parte de Mingas Pedagógicas, surgió en el colegio, pero ya ha tomado el estatus municipal, inició con presentaciones en el colegio, luego se proyectó a nivel municipal y regional hasta ya realizar participaciones en eventos internacionales, dejando en alto el nombre del colegio y de municipio: “este grupo era representativo del colegio... “Almas Padillenses” se iba a presentar en Santander a Caloto, íbamos a Corinto, a Miranda, a todos estos municipios cercanos,... íbamos nosotros y eso era “sin ánimo de lucro”, (E 1).

También, buscando apoyar la juventud en talentos como el canto, se apersonó de descubrir en ellos y ellas, ese potencial y prepararlos para ir a competir en “UN CANTO POR LA VIDA”, que se celebra cada año en Miranda, Cauca: “como pionero de un canto por la vida que se daba desde el municipio de Miranda para todo el país por Telepacífico, cada año en el mes de junio, el preparaba los estudiantes de Natanael Díaz del Puerto y los colegios de Padilla, Holanda y Almirante, obteniendo siempre los tres primeros lugares por varias ocasiones” (T 2).

Como se puede apreciar, el maestro Didio en la IE, contribuyó hacía, otra forma de aprovechar el tiempo libre de los estudiantes, a través de su gestión ante el Ministerio de Cultura para la creación de las Escuelas Artísticas; articulación que aún perdura, gracias a la continuidad

dada por el maestro Alexis Filigrana y los directivos de la IE. En estos talleres, los estudiantes aprenden a ejecutar una variedad de instrumentos musicales como guitarra, flauta, marimba, guasá; se ha implementado el proyecto de danza folclórica y contemporánea; actualmente, se ha incluido el desarrollo de artesanías, que utiliza como materia base la guadua y permite la recuperación de saberes tradicionales y se utilizan los materiales que ofrece el entorno.

En cuanto al su trabajo en el aula, desde el testimonio de una docente, las diferentes actividades que realizaba el maestro Didio eran la motivación por la cual muchos estudiantes asistían a la institución, “Los estudiantes mantenían motivados por que la mayoría pertenecía a cualquiera de las técnicas y era por lo que algunos asistían a la institución” (T 4). Esto porque desde la artística los y las estudiantes tenían la oportunidad de recrear su historia, sus tradiciones, sus costumbres, como pueblo afrodescendiente, entrar en contacto con los saberes presentes en la comunidad que llegaban al aula, por la presencia directa de los sabedores o por las tareas de indagación propuestas por el maestro o por los mismos estudiantes.

Es notable el aprecio que los estudiantes expresan del maestro Didio, pues reconocen en su labor pedagógica, que, al descubrir en ellos y ellas, sus talentos y capacidades, les apoya y potencializa:

Pues nosotros lo consideramos y lo hemos manifestado en varias ocasiones, lo consideramos “nuestro padrino artístico” que fue el que nos descubrió, de cierta manera, ese potencial que teníamos, y creo que desde que se dio cuenta de esto se puso de nuestra parte, ayudarnos a encaminarnos en cuanto a qué debíamos de llegar a ser, como tal; nos dio la oportunidad de pintar, que nos expresáramos en los murales... nos dio esa oportunidad como tal y nos dio sus conocimientos como tal (GFE2).

Además, en otro testimonio:

En ese mismo sentido, en ocasiones cuando regañaba a los estudiantes, estos en el fondo comprendían que lo hacía, porque los amaba y quería lo mejor para ellos, situación que lo motivaba a exaltar sus capacidades, motivarlos para que confiaran en sí mismos, "... recuerdo que ese día pues sí, nos causó risa porque nos sentimos regañados por el profesor, pero era por ese amor que él nos tenía y lo que nos dijo es: "mientras yo esté vivo espero de que ustedes nunca se vayan a desviar por dibujo técnico, ustedes son unos artistas, ustedes van a ser unos grandes artistas ... decía ustedes van a ser los próximos Picasso, ustedes son los próximos Da Vinci (GFE 2).

Los estudiantes reconocen en el maestro Didio ese compromiso en defensa del estudiante ante injusticias y en defensa de los intereses de los mismos,

Pero el profesor ...se opuso a que lo quitaran (el curso de artes plásticas), porque él decía que "aquí tenemos dos, y tal vez son dos, pero son unos grandes estudiantes que les apasiona eso", entonces vale la pena sostenerlo, al menos por ellos, entonces, creo que eso nos motivó, por eso tenemos como ese gran aprecio de haber tenido ese orgullo de estar allí en la institución y poder haber aprendido de esos grandes maestros (GFE 2).

Un ejemplo de la práctica pedagógica del maestro tiene que ver con la vinculación de los saberes presentes en la comunidad y que llegaban al aula y viceversa, pues los estudiantes desde lo aprendido también compartían con las personas mayores:

Era un intercambio que había, por ejemplo, yo muchas cosas que no sabía, por ejemplo, los cuentos de por aquí, de nosotros, y ellos me lo recordaban o me los enseñaban y entonces yo les enseñaba, que les decía esto... les decía lo otro... entonces unas cosas por otras...hacíamos intercambio, eso en la práctica sería como un intercambio de saberes. Entonces hacíamos "tertulias" en medio de la tertulia abríamos un espacio para declamar, para cantar, para decir cuentos etc., todo. Todas esas cosas que hacíamos allí con el grupo de los adultos mayores y con los muchachos, yo llevaba los muchachos de la banda y decía...bueno hoy vamos a tener encuentro con los viejos, los viejos nos van a narrar cuentos... Cada uno va a hacer lo que le gusta hacer, con qué, las prácticas esas que

hemos visto, allí las vamos mejorando, yo no es que lo sepa todo, uno está aprendiendo, del saber uno va aprendiendo, de lo que va narrando uno va aprendiendo y va haciendo sus cosas, va organizando cosas (E 1).

Las Tertulias, todavía se lleva a cabo en el municipio de Padilla, como espacio de aprendizaje identitario, de autorreconocimiento étnico, de recuperación de saberes, de diálogo intergeneracional.

El actuar del maestro Didio ha servido de inspiración, de ejemplo, por un lado, en miembros de su familia; su esposa Doris y sus hijos menores Katherine y Emmanuel se inclinaron por la formación en artística, por otro lado, como gestor y líder cultural del municipio, ha sido fuente de inspiración para los líderes y gestores culturales reconocidos en la actualidad, algunos de ellos son, Alexis Filigrana, Gerson Lenis, Kener Mosquera, Jeberson Mosquera” (GF 2), quienes han recibido y asumido su legado cuyo propósito es recrear y conservar para las nuevas generaciones el legado cultural de la ancestralidad afropadillense:

Está por ejemplo Alexis, fue mi alumno, mire que está enseñando lo que yo le enseñé, lo que yo le inculqué, pero con algotras cosas que él ahora ha aprendido, en los viajes que él ha salido, también yo los saqué aquí en Colombia, y les dije: “esto es el arte, que tenemos que llevar a hacer conocer a las demás regiones de nuestro país...y del mundo entero. Eso es lo que están haciendo estos muchachos ahora (E 1).

El maestro Didio también es recordado por ser “compositor y arreglista de música, creador de himno del colegio con música y letra de su autoría, dejó como legado el canto, con su voz, del himno del colegio Almirante y unos 15 profesionales que siguieron su profesión para los municipios de Miranda, Corinto, Puerto” (T 2).

La Historia de vida del maestro Didio Mejía Viáfara nos aproxima a una práctica pedagógica, que desde los elementos etnoeducativos, le aporta a la transformación de IE, en la medida que realiza su quehacer docente en el aula teniendo en cuenta los interés y necesidades de los estudiantes, valora los saberes presentes en la comunidad, le permite a los estudiantes expresarse, actuar, participar desde sus habilidades y capacidades, estableciendo con ellos y con los demás miembros de la comunidad educativa, relaciones cordiales, basadas en el respeto, con una práctica que trasciende el aula para vincularse a la comunidad, además, gestiona y articula procesos que contribuyan hacia un mejor vivir en la comunidad padillense:

Aun se extraña su ausencia en la institución, aunque no se lo manifiesten a él y pueda sentir que su trabajo no fue valorado por la posible ausencia de memorias que le pudieran llegar a sus manos u oídos y que él sienta que no le llegan, pero yo Nelson Aguilar soy consciente del gran aporte que el docente le hizo a la cultura, al arte y a la educación de muchas generaciones de Padillenses (T 1).

Conclusiones

La investigación realizada sobre *Las Prácticas Pedagógicas Transformadoras desde la etnoeducación*, cuyo objetivo general consistía en identificar las transformaciones educativas que desde las prácticas etnoeducativas se presentan en la IE Almirante Padilla, ubicada en el municipio de Padilla, Cauca, permitió corroborar que, las transformaciones que se han realizado en la IE, a partir de las prácticas pedagógicas apoyadas en los elementos etnoeducativos o afroeducativos, no lograron satisfacer las expectativas propuestas desde el objetivo general de dicha investigación. Esto, teniendo en cuenta, que aún prevalece el modelo de educación “bancaria” que ha imperado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la etapa inicial del proceso educativo en Colombia. Situación que se refleja en la inconformidad e insatisfacción que manifiestan, en los diálogos, los estudiantes frente al proceso educativo que han recibido en la institución.

Sin embargo, también permitió dar cuenta de unas prácticas pedagógicas, implementadas por algunos docentes, que, aunque no se autorreconocen, en su mayoría, como etnoeducadores, tienen en cuenta elementos afroeducativos con los cuales nutren su quehacer pedagógico, desde donde aportan a la construcción de algunas transformaciones educativas en la institución, que fueron reconocidas, de manera sutil, tanto por estudiantes como por algunos docentes participantes de los diálogos reflexivos.

De igual manera, abrir espacios de diálogo reflexivo con estudiantes y docentes acerca de la Etnoeducación y las prácticas pedagógicas que se realizan en la IE Almirante Padilla, permitieron darnos cuenta que no hay claridad conceptual frente a la etnoeducación-afroeducación. Esta falta de claridad conceptual ofrece una mirada reduccionista de la

etnoeducación, pues al equipararse con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, minimiza su complejidad y trascendentalidad a la hora de su implementación, así como de su importancia en el proceso de reafirmación de la población afro, en una sociedad excluyente, racista, discriminatoria y patriarcal, que, en el devenir histórico, ha implementado ejercicios de poder, desde los cuales, las comunidades viven las consecuencias marcadas por desigualdades e injusticias.

En relación con La historia de Vida del maestro Didio Mejía, hizo posible recopilar parte de la información sobre el ser y el hacer de un maestro comprometido con su labor y con su comunidad, que desde su práctica pedagógica aportó a las transformaciones tanto a nivel de la IE como de la comunidad en general, lo que le ha permitido ganarse el aprecio, reconocimiento y agradecimiento por parte de estudiantes, colegas y miembros de la población padillense.

La Historia de Vida del maestro Didio se convierte en un desafío para los docentes que comprendan la importancia de transformar su práctica pedagógica, y se comprometan en ello, pues, él desde su trabajo etnoeducativo, ejecutaba una praxis en la cual se articulaba teoría y práctica, sustentada en las características socioculturales e históricas de la comunidad, con el propósito de fortalecer los procesos de autorreconocimiento étnico y cultural, como principio para la formación de un ser con pensamiento crítico, participativo, solidario y transformador de su realidad y la de su comunidad.

Para finalizar, se puede considerar que este proceso investigativo, es la apertura hacia la generación de espacios de reflexión pedagógica en torno a la etnoeducación-afroeducación, con miras a la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) hacia una construcción colectiva de un Proyecto Educativo Comunitario Afro (PECA), acorde con las exigencias y

necesidades de una población afro. De igual manera, abre el espacio para adelantar más procesos investigativos que den luces sobre la transformación de la práctica pedagógica con miras a la realización de otros procesos de aprendizaje sustentados en un modelo educativo propio, que tenga en cuenta la realidad del contexto y las características histórico- sociales y culturales de la comunidad afrocolombiana, pues, esta investigación muestra el clamor de estudiantes por una transformación de nuestras prácticas pedagógicas, ello exige perder el miedo a romper con los esquemas establecidos por la normatividad vigente y las exigencias hechas desde las políticas educativas estatales y de un pensar y actuar docente que contribuya a revalorar la labor docente.

Referencias Bibliográficas

- Albán A. (2017). *La Pedagogía de La Corridez: Un Canto a la Escuetería*.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/5825/Libro_Convergencias
- Asprilla F. (2022). *La afrocolombianidad como respuesta al racismo*. Cali: Universidad del Valle, Biblioteca Afrocolombiana de las Ciencias Sociales.
- Castillo E. y Caicedo J. *Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la Iglesia-docente a las educaciones étnicas*. *Nómadas*, 2010, (33), 109-129.
- Centro de Memorias Étnicas (2012). *El tesoro de la zona sur: Proyecto Educativo Afrocolombiano*. Municipio de El Tambo.
- Constitución Política de 1991.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del Oprimido* (edición incompleta). Introducción de Ernani M. Fiori.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Freire (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2º Ed. 3º reimpresión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. 1º Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- García, A. F. (2017). *La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas*. En *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación*. año 8 |

número 15 | julio-diciembre. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v8n15/2007-2171-dsetaie-8-15-00005.pdf>

García. J. (2011). “*Casa Adentro: Un modelo político- pedagógico en el Pacífico colombiano*. Pedagogía y Saberes N°34. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación 2011, P. 117-121.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/766/738>

García J. O. et al. (2015). La gestión educativa como oportunidad transformadora en las instituciones educativas de Colombia, Universidad Católica de Manizales. P.

<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1127/1/Jose%20Octavio%20Garcia%20Cardenas.pdf>

Ghiso A. (2016) *Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias*. Artículo Medellín: AGO.USB. Vol. 17, N° 1.

González M. J (2008). Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, pp 207-232). Universidad de Sevilla.

González, N. (2010). Tres miradas a la educación popular. En Educación y Pedagogía. Cap. I. La Piragua N°32; p. 44-53

Guzmán A. (2014). *Reconfiguración de los órdenes locales y conflicto armado: el caso de tres municipios del Norte del Cauca (1990-2010)* en Sociedad y. Economía. no.26 Cali Jan. /June 2014 Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572014000100008

Hernández F. y Sancho J. M. (2011). Historias de vida en educación: Biografías en contexto. Esbrina - Recerca <http://www.ub.edu/esbrina>

- Hurtado, T. (2001). *La protesta social en el Norte del Cauca y el surgimiento de la movilización étnica afrocolombiana*. En Acción Colectiva, Estado y Etnicidad en el Pacífico Colombiano. Instituto Colombiano de Antropología. Primera Edición, Bogotá, marzo de 2001.
- Legis (2022). Código Civil. Título XXXIV. Responsabilidad común para los delitos y las culpas. Legis Editores. Edición 47; p..267
- Larrahondo, S. I. (2011). *Asociación Casita de Niños para la investigación y promoción de la educación infantil del Norte del Cauca y Sur del Valle- ASOCAS-*. Pedagogía y Saberes N°34. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación 2011, pp. 123-126
- MEN (1994). Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- MEN (2004). Normatividad Básica para Etnoeducación.
- Mejía M. R. (2010). Las teorías Críticas y las Pedagogías Críticas: Fundamento de la educación popular- Hacia una agenda de futuro. La Piragua N°32, I/2010.
- Mejía M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-31 <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 37-53, jul./set. 2016
- Mejía M. R. (2020). Educación Popular. Raíces y travesías: de Simón Rodríguez a Paulo Freire. Ediciones Aurora, Bogotá, D. C.

Mignolo W. (La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (Comp.). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO 2003.

Mina W. (2011). Las gestas del afro por la libertad. Universidad del Cauca.

Ministerio de Agricultura, (2013). Proyecto Oferta Agropecuaria Sistema de Información Geográfica Municipal. Recuperado de http://bibliotecadigital.agronet.gov.co/bitstream/11438/8018/1/SIG-MUNICIPALES%20PADILLA_CAUCA.pdf.

Solidaridad Internacional, (2012). *El tesoro de la zona sur: Proyecto Educativo Afrocolombiano*. Municipio de El Tambo. recuperado de <https://s5b33cdf930697ef6.jimcontent.com/download/version/1649180183/module/9787192352/name/PEC%20AFROTAMBE%C3%91O.pdf>

Quijano, A. (1992). Quijano, Aníbal. 1992. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena* 13 (29): 11-20.

Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Sánchez E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. En *Utopía y praxis latinoamericana* 2018, vol. 23, núm. 83, octubre diciembre Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/27957772015.pdf>

Torres, A. (2016). La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular. *Decisio* enero- agosto.

Walsh C. (2006) Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Perspectivas y Convergencias. Signo y Pensamiento 46 Vol. 24, enero- junio.

Zuluaga J. y Largo W. 2020. Educación Propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. Praxis, 16(2), 179-186. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3657>

Anexos

Anexo 1. Codificaciones participantes testimoniales y del diálogo reflexivo

| CÓDIGO | ACTIVIDAD | PARTICIPANTE | DESCRIPCIÓN |
|---------------|------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| E 1 | ENTREVISTA | Didio Mejía Viáfara | docente jubilado |
| E 2 | ENTREVISTA | Docente William Delgado | docente |
| GF1 | DIÁLOGO | Argemiro Mosquera Sandoval | docente |
| GF2 | DIÁLOGO | Beatriz Helena Moreno Aguilar | docente |
| GF 3 | DIÁLOGO | Daisury Guevara. | docente |
| GF 4 | DIÁLOGO | Ermeliza Camacho Díaz | docente |
| GF 5 | DIÁLOGO | Germán Hurtado Carbonero | docente |
| GF6 | DIÁLOGO | Nelson Aguilar Díaz | docente |
| GF7 | DIÁLOGO | Alexis Filigrana | docente |
| GFE 1 | DIÁLOGO | Jeberson Mosquera | egresado hace 20 años |
| GFE 2 | DIÁLOGO | Jhon Genner Mañunga | egresado hace 10 años |
| GFE 3 | DIÁLOGO | Santiago Vidal Zapata | egresado reciente |
| GFE 4 | DIÁLOGO | Luisa Patricia Gonzalías Quiñones | estudiante |
| GFE 5 | DIÁLOGO | Laura Fernanda Valencia | estudiante |

| | | | |
|--------------|------------|-------------------------|-------------------------------|
| | | Gonzalías | |
| GFE 6 | DIÁLOGO | Jazlin Saray Zapata | estudiante |
| | | Chará | |
| GFE 7 | DIÁLOGO | Jhonnier Machado | estudiante |
| | | Rodríguez | |
| T 1 | TESTIMONIO | Nelson Aguilar | docente |
| T2 | TESTIMONIO | William Delgado | docente |
| T3 | TESTIMONIO | Alma Rocío Giraldo | docente |
| T4 | TESTIMONIO | Elba Mary Lucumí | docente jubilada |
| T5 | TESTIMONIO | Jairo Heriberto Jiménez | padre de familia /exalumno |

Anexo 2. Preguntas entrevistas semiestructuradas

DIÁLOGO REFLEXIVO DOCENTES

1. ¿Cuál cree usted que es el fin de la educación?
2. ¿Qué entiende por etnoeducación o afroeducación?
3. ¿Qué entiende por práctica pedagógica?
4. ¿Qué son para usted las transformaciones educativas
5. ¿De qué manera articula los lineamientos del PEI en su práctica pedagógica?

Explica brevemente, alguna de las prácticas pedagógicas que realiza en la IE, teniendo en cuenta sus objetivos, los logros alcanzados y las dificultades enfrentadas.

6. ¿Cuáles aspectos de aspectos de la etnoeducación involucra en su práctica pedagógica?
7. ¿Cómo cree que su práctica pedagógica, nutrida con elementos etnoeducativos, ha aportado a la transformación en la comunidad educativa y en la comunidad padillense?
8. ¿De qué manera involucra la tecnología en su práctica pedagógica?
9. A futuro, ¿Cuáles son las transformaciones que usted aspira alcanzar con su práctica pedagógica?

DIALOGO REFLEXIVO CON ESTUDIANTES:

1. ¿Qué es para usted la Etnoeducación o afroeducación?
2. ¿Qué entiende por práctica pedagógica? ¿Qué recuerdas de las prácticas pedagógicas de las y los docentes de la IELPA (I E Almirante Padilla)?
3. ¿Qué recuerdas de las clases de Etnoeducación y Artística en la IE Almirante Padilla?

4. ¿Qué aportes hicieron a su formación personal y/o profesional los aprendizajes adquiridos en las clases de Etnoeducación, Artística u otras asignaturas?
5. ¿Qué entiende por transformaciones educativas?
6. ¿Se podría hablar de transformaciones educativas en la IE? ¿Cómo se manifiestan?

DIALOGO REFLEXIVO CON EL MAESTRO DIDIO MEJÍA:

1. ¿Qué es para usted la etnoeducación?
2. ¿Qué entiende por práctica pedagógica?
3. ¿Cuáles eran las principales características de las prácticas pedagógicas realizadas por usted en la IE Almirante Padilla?
4. ¿De qué manera articulaba su práctica etnoeducativa con el PEI y el Plan de estudios de la IE?
5. ¿Cuáles cree usted han sido las contribuciones a nivel personal y comunitario logradas con la implementación del proyecto Mingas Pedagógicas? ¿Cómo se puede evidenciar dicha contribución?
6. ¿Qué entiende por transformaciones educativas?
7. ¿Cuáles serían las transformaciones, que desde su práctica afroeducativa, se han presentado a nivel de la IE y de la comunidad padillense?

8. ¿Considera que su práctica pedagógica ha contribuido al fortalecimiento del autorreconocimiento étnico de los estudiantes? Cómo la ha desarrollado, ¿Cómo se puede evidenciar este aprendizaje?

Anexo 3. Plan Anual CEA

| GRADO | I PERIODO | II PERIODO | III PERIODO |
|--------------|--|--|---|
| | IDENTIDAD | TERRITORIALIDAD | ETNOHISTORIA |
| SEXTO | Conceptualización: identidad, etnia, grupo étnico, comunidades afrodescendientes. Identidad étnica afrocolombiana. Me reconozco como afrocolombiano/afrocolombiana. Sistema de parentescos en las comunidades afrocolombianas. Mi árbol genealógico. | ¿Qué es el territorio? Elementos característicos del territorio. Descripción de mi territorio. Representación gráfica de mi territorio (barrio, vereda). | África cuna de la humanidad. Características generales del continente africano. El proceso de hominización. |
| | SÉPTIMO | Identidad e interculturalidad. Colombia pluriétnica y multicultural. La diversidad de la población colombiana: Afrodescendientes | Ubicación de la población afrocolombiana. El municipio de Padilla: Aspectos generales. Principales problemáticas. Alternativas de solución a estas problemáticas. |

| | | | |
|--------|---|--|--|
| | (población negra, raizales y palenqueros). Los indígenas, rom y mestizos. | Líderes, lideresas y personajes destacados de mi comunidad. | económica, social y cultural de la población esclavizada. |
| OCTAVO | Los saberes y conocimientos presentes en mi comunidad. | El Departamento del Cauca: aspectos generales. La región Norte del Cauca: aspectos Generales. | Mecanismos de resistencia y libertad de la población esclavizada. Procesos de cimarronaje. Conformación de palenques. |
| | Rituales espirituales y religiosos. | La población asentada en esta región. | La población esclavizada y su participación en los procesos de independencia. |
| | Prácticas y costumbres. | Principales problemáticas de la región Norte del Cauca. | Abolición de la esclavización. |
| | Vida cotidiana. | | |
| | Historia local. | | |
| NOVENO | La Ley 70 de 1993. Avances y desafíos. Discriminación y exclusión: conceptualización | Prácticas de la economía propia afrocolombiana: pesca, minería ancestral, La finca tradicional, cestería y tejidos | LIDERAZGO AFRO Las luchas contra la discriminación étnica en América y África. Líderes y lideresas destacados en las luchas contra la discriminación. |
| | DIMENSIÓN INVESTIGATIVA: | Principales problemáticas en los territorios | DIMENSIÓN CULTURAL: |

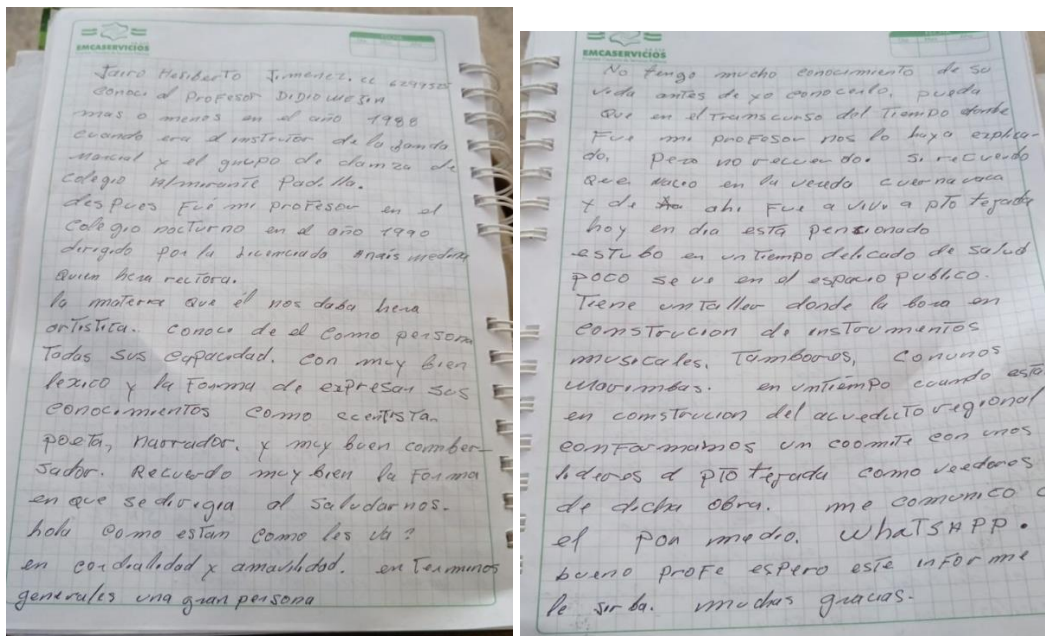
| | | | |
|-------------|---|---|--|
| | “Mi contexto como fuente de conocimiento”. | afrocolombianos. Conflictos interétnicos por la tenencia de la tierra: | La música afroamericana. Tipos de música: Ritual, de esparcimiento, popular |
| | Lectura del contexto. | Reseña histórica, la situación en la región | (Músicos representativos) |
| | Identificación del tema o problema de investigación. | Norte del Cauca, alternativas de solución | Instrumentos musicales. |
| | Planteamiento del problema | Impacto del conflicto armado, social y político. | Las manifestaciones religiosas. |
| | Justificación. | | En África: Bantú, yoruba, islam, Fanti-ashanti. |
| | Objetivos: General y específicos | | Influencia africana en América. |
| | Marcos de referencia | | Sincretismo religioso, las cofradías, semiología africana- católica |
| | Metodología, plan de acción, cronograma de actividades. | | novenarios, gualíes, |
| | DIMENSIÓN INVESTIGATIVA: | IDENTIDAD | DIMENSIÓN CULTURAL: |
| ONCE | “Mi contexto como fuente de conocimiento”. | Procesos organizativos Consejo Comunitario | DIÁSPORA AFRICANA: Diáspora gastronómica |
| | Lectura del contexto. | La Consultiva | Diáspora espiritual |
| | Identificación del tema o problema de investigación. | Red de Mujeres PCN | Diáspora musical Diáspora narrativa |
| | Planteamiento del | Cimarrón | Manifestaciones artísticas |

| | |
|---|--------------------------|
| problema | Consulta previa |
| Justificación | Procesos organizativos: |
| Objetivos: General y específicos | Dificultades Desafíos |
| Marcos de referencia | |
| Metodología, plan de acción, cronograma de actividades. | |

Anexo 3. Plan Anual CEA, docentes Beatriz Elena Aguilar M. y Betty Ruth Angola

Burbano.

Anexo 4. Muestra Testimonial



Testimonio de Jairo Heriberto Jiménez

Anexo 5. Sobre el profesor Didio Mejía

BREVE SEMBLANZA DEL PROFESOR DIDIO MEJÍA VIAFARA

POR NELSON AGUILAR DIAZ

Hace muchos años llegó a trabajar a institución Educativa Almirante Padilla, el hoy jubilado Didio mejía Viáfara, durante el tiempo que compartí con él como compañero de trabajo (un año en 1998 y cerca de trece años (desde el 2006 hasta su fecha de jubilación) durante todo ese tiempo en la institución tuvo como característica su templanza, su pensamiento libertario, típico de un líder, un líder que no esperaba que le dijeran cuales eran sus obligaciones por cuanto el las cumplía con absoluta responsabilidad, me consta que si en el colegio faltaba un tornillo o se dañaba algo que necesitara para sus propósitos académicos o pedagógicos él lo arreglaba o lo compraba de su propios recursos sin reclamar a los directivos retribución futura de su inversión. Lo conocí siempre como profesor de Artística, educó a muchas generaciones y se por boca de egresados que dejó muchas enseñanzas implantadas en sus estudiantes, es un personaje recursivo, que no se fijaba en horarios (casi siempre dedicaba más del tiempo que le correspondía estar en su puesto de trabajo), yo lo describiría como una persona muy social e involucrado en diferentes procesos de tipo comunitarios, alternaba su trabajo con un proyecto denominado la banda marcial en la cual y religiosamente durante todos los martes y jueves congregaba a un grupo de niños a los que les enseñaba a tocar diferentes instrumentos y a ser buenos ciudadanos, y personas disciplinadas y con principios.

Didio es un transformador de su ambiente, transformaba permanentemente los ambientes donde estaba, algún tiempo vivió en el mismo barrio mío y observé como convocaba con éxito a los vecinos del sector para hacer obras comunitarias en el sector.

Él vinculaba de manera asertiva los proyectos pedagógicos orientados en el colegio con la comunidad y sus respectivas costumbres, podría decirse que año tras años organizaba la semana cultural y trataba de que la semana cultural tuviera temáticas de índole comunitario.

Su trabajo fue valorado y en algunas ocasiones apoyado por el ministerio de cultura, aún recuerdo el título de una de sus semanas culturales “SEMANA CULTURAL POR EL RESCATE DE LOS VALORES ÉTNICOS” de ese trabajo existen sendos registros fotográficos

Como todo líder tuvo detractores, personas que a mi juicio no toleraban su liderazgo, por cuanto siempre que alguien tiene un valor agregado y da más de sí mismo los demás se sienten arrastrados a aportar más y eso de una u otra manera implica salirse de una zona de confort a la cual no todo el mundo está dispuesto a asumir.

Podría seguir diciendo mucho más del profesor Didio, contar sinnúmero de anécdotas relacionadas con él pero por hoy dejo hasta allí, solo termino diciendo que siento un profundo respeto y admiración por el trabajo realizado por el profesor Didio y por la persona que él es.

Aun se extraña su ausencia en la institución, aunque no se lo manifiesten a él y pueda sentir que su trabajo no fue valorado por la posible ausencia de memorias que le pudieran llegar a sus manos u oídos y que él sienta que no le llegan, pero yo Nelson Aguilar soy consciente del gran aporte que el docente le hizo a la cultura, al arte y a la educación de muchas generaciones de Padillenses.