

# El Papel de las Maestras Afronariñenses en el Fortalecimiento de la Identidad Cultural de Tumaco

**María Alejandra Mideros Pabón<sup>1</sup>**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

**Esteban David Piarpusán Pismac<sup>2</sup>**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

**Mario David Jurado Agreda<sup>3</sup>**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Recepción: 08/04/2021

Evaluación: 18/08/2021

Aprobación: 20/11/2021

Artículo de Investigación-Reflexión

DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.212727.96>

## Resumen

En este texto se presenta la revisión teórica que soporta al proyecto de investigación *La representación del PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural de Tumaco*, cuyo problema de investigación se concentra en la necesidad de visibilizar el aporte de estas maestras en los procesos pedagógicos y de educación intercultural en el municipio de Tumaco para fortalecer su identidad cultural. Esta investigación tiene por objetivo comprender la representación del PRETAN en las prácticas educativas de

---

<sup>1</sup> Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. Grupo de Investigación: Grupo Cultura y Región. Línea de investigación: Historia regional. Correo electrónico: mideros.m@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7327-4801>

<sup>2</sup> Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. Grupo de Investigación: Grupo Cultura y Región. Línea de investigación: Historia regional. Correo electrónico: esteban.piarpusan@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-5502-0506>

<sup>3</sup> Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. Grupo de Investigación: Grupo Cultura y Región. Línea de investigación: Historia regional. Correo electrónico: marioyakuara@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-0716-1419>

las maestras afronariñenses del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta, sede principal, del municipio de Tumaco, a partir de sus relatos de experiencia que permitan la identificación de acciones que fortalecen la identidad cultural.

Se abordan los conceptos de cultura, identidad cultural, educación intercultural y prácticas pedagógicas, elaborados a la luz de la teoría del pensamiento decolonial. Esta revisión teórica se desarrolló a partir de la realización de mapeamientos informacionales, la lectura, análisis, reflexión y curaduría de los elementos conceptuales aportados por los autores trabajados. El paradigma metodológico que orientó la investigación fue el cualitativo, desde el enfoque histórico-hermenéutico, y el tipo de investigación narrativa. La población con la que se trabajó corresponde a cinco maestras afronariñenses que desarrollan procesos educativos interculturales en el municipio de Tumaco. Se concluyó que la etnoeducación es un proceso de resistencia cultural, que tiende hacia la construcción de procesos educativos liberadores y el tránsito hacia la interculturalidad.

**Palabras clave:** educación intercultural; identidad cultural; maestras afronariñenses; narrativas; prácticas pedagógicas.

## **The Role of Afronariñense Teachers in Strengthening the Cultural Identity of Tumaco**

### **Abstract**

This document presents the theoretical review that supports the research project entitled The representation of PRETAN in the educational practices of afronariñense teachers and their relationship with the strengthening of the cultural identity of Tumaco, whose research problem focuses on the need to make visible the contribution of these teachers in the pedagogical processes and intercultural education in the municipality of Tumaco to strengthen their cultural identity. The objective of this research is to understand the representation of PRETAN in the educational practices of the teachers from the primary school of the Ciudadela Mixta Educational

Institution, main branch of the municipality of Tumaco, based on their experience reports that allow the identification of actions that strengthen cultural identity.

The concepts of culture, cultural identity, intercultural education, and pedagogical practices, elaborated in the light of the theory of decolonial thought, are approached. This theoretical review was developed from the realization of informational mapping, reading, analysis, reflection, and curatorship of the conceptual elements contributed by the authors worked on. The methodological paradigm that guided the research was qualitative from the historical-hermeneutic approach and the type of research is narrative. The population with which we worked corresponds to five afronariñense teachers who develop intercultural educational processes in the municipality of Tumaco. It was concluded that ethno-education is a process of cultural resistance, which tends towards the construction of liberating educational processes and the transition towards interculturality.

**Keywords:** intercultural education; cultural identity; Afro-Nariñense teachers; narratives; pedagogical practices.

## **O Papel dos Professores Afronariñenses no Fortalecimento da Identidade Cultural de Tumaco**

### **Resumo**

Este texto apresenta a revisão teórica que sustenta o projeto de pesquisa A representação do PRETAN nas práticas educativas dos professores afro-nariños e sua relação com o fortalecimento da identidade cultural de Tumaco, cujo problema de pesquisa se concentra na necessidade de tornar visível a contribuição de esses professores nos processos pedagógicos e de educação intercultural no município de Tumaco para fortalecer sua identidade cultural. O objetivo desta pesquisa é compreender a representação do PRETAN nas práticas educativas dos professores Afronariñenses no nível primário da Instituição Educativa Ciudadela Mixta, sede principal, no município de Tumaco, com base em seus relatos de experiência que permitem a identificação de ações que fortalecem a identidade cultural.

São abordados os conceitos de cultura, identidade cultural, educação intercultural e práticas pedagógicas, elaborados à luz da teoria do pensamento decolonial. Esta revisão teórica foi desenvolvida a partir da realização do mapeamento das informações, leitura, análise, reflexão e curadoria dos elementos conceituais aportados pelos autores trabalhados. O paradigma metodológico que norteou a pesquisa foi o qualitativo, de abordagem histórico-hermenêutica, e do tipo narrativa. A população com a qual trabalhamos corresponde a cinco professores afro-nariños que desenvolvem processos educativos interculturais no município de Tumaco. Concluiu-se que a etnoeducação é um processo de resistência cultural, que tende à construção de processos educativos libertadores e de transição para a interculturalidade.

**Palavras-chave:** educação intercultural; identidade cultural; professores afro-nariñenses; narrativas; práticas pedagógicas.

## Introducción

En primer lugar, para comprender los procesos educativos de las comunidades afronariñenses es necesario distinguir lo afrodescendiente como un lugar de aparición del *Otro*. En este caso, el aula, la escuela, se convierten en escenarios donde se entrecruzan, se tejen, no solo la enseñanza y el aprendizaje, sino, también, como resultado de la historicidad de aquella identidad del *Otro*, emergen los temas acerca del ser, como ontología definida por las interrelaciones poder-violencia, las epistemes propias de su etnicidad y la contingencia transformadora posible únicamente desde la educación liberadora.

Con base en esto, es posible afirmar que referirse al papel de las maestras afronariñenses, en particular, implica direccionarse hacia escenarios sociales de reivindicación de derechos políticos, económicos y, además, a la reflexión acerca de las dinámicas a partir de las cuales las comunidades afrodescendientes en Nariño han modulado las relaciones culturales que se tejen en la escuela a partir de la construcción y fortalecimiento de su identidad.

En este sentido, a través del desarrollo de esta investigación, se persigue comprender la representación del Proyecto etnoeducativo Afronariñense (PRETAN), en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses del

nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta, sede principal, del municipio de Tumaco, a partir de sus relatos de experiencia que permitan la identificación de acciones que fortalecen la identidad cultural, para visibilizar su aporte en los procesos etnoeducativos, a partir de la emergencia de la pregunta problema: ¿cómo se representa el PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses en el nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede principal, y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural en el municipio de Tumaco?

Esto se orienta a partir de categorías de análisis que se ubican en dos elementos fundamentales: 1) la praxis pedagógica y cómo este proceso educativo y social implica emociones, saberes, sentimientos, quehaceres cotidianos, que permiten el fortalecimiento de la cultura; y 2) la identidad cultural entendida como el contexto de tradición, herencia y resistencia que caracteriza a la comunidad afronariñense. Esto desde el enfoque histórico hermenéutico y la investigación narrativa.

Para ello, se organiza una estructura de investigación que consiste en realizar una caracterización de cinco maestras etnoeducadoras afronariñenses, en sus contextos socio-culturales, que permitan identificar sus prácticas pedagógicas para, después, analizar sus prácticas etnoeducativas y, por último, sistematizar sus experiencias pedagógicas, su relación con el PRETAN y su rol en el fortalecimiento de la identidad cultural en el municipio de Tumaco.

## 1. Metodología

Para comprender el papel de las maestras afronariñenses en el fortalecimiento de la cultura a través de sus prácticas pedagógicas y la relación que tienen con el PRETAN, es pertinente utilizar el enfoque histórico hermenéutico, pues permitirá desarrollar una lectura de la realidad social de las acciones humanas,<sup>4</sup> definidas estas acciones en la práctica pedagógica de las maestras y cómo, desde este proceso educativo, se puede fortalecer la identidad cultural.

---

<sup>4</sup> Carlos A. Sandoval Casilimas. *Investigación Cualitativa*. (Bogotá: Icfes, 1996), <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf>

Por su parte, la sistematización de las experiencias se realizará a partir de la aplicación del método narrativo, que se basa en la “hermenéutica interpretativa y la fenomenología, se centra en los significados que la gente atribuye a sus experiencias”. De esta forma, en este método, “lo que es evidente —lo que puede ser visto y observado— no es todo lo que hay que decir. También son importantes las maneras en las que la gente interpreta el mundo social y su lugar desde dentro de éste”.<sup>5</sup> Esto, a partir del hecho de que “las historias no caen del cielo, (o surgen del “yo” íntimo), se componen y se reciben dentro de contextos —interaccionales, históricos, institucionales o discursivos— por mencionar unos cuantos”.<sup>6</sup>

Para este proyecto, la importancia de la investigación narrativa consiste en que, dadas las particularidades interculturales del objeto de estudio, en ella, la posibilidad de “imaginarse otro mundo que el que nosotros conocemos... el ver las diferencias”<sup>7</sup> se concibe como la apuesta metodológica más importante. Igualmente, narrar experiencias docentes implica el reconocimiento de que “los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo que saben”. En este sentido, “si los investigadores interactúan con los docentes como oyentes interesados, llegan a conocer el mundo del aula y a saber cómo son los profesores y qué saben estos”.<sup>8</sup> A través de este proceso dinámico, en que las experiencias narradas se recrean en la medida en que se relatan, desde ahí la experiencia se convierte en saber pedagógico.

Para ello, se propone trabajar con 15 maestras afronariñenses del municipio de Tumaco, cuya selección se realizará a partir de los siguientes criterios: 4 maestras en el rango de edad entre 20 a 40 años; 4 entre los 41 y 60 años; y, por último, 7 mayores de 61 años.

<sup>5</sup> Sheila Trahar. “La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior” en: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 3. No. 14 (2010): 53.

<sup>6</sup> Catherine Riessman. “Narrative methods for the human sciences”. 2008. Citado en Sheila Trahar. “La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior”, 53.

<sup>7</sup> Molly Andrews. *Exploring cross-cultural boundaries*. 2007. Citado en Citado en Sheila Trahar. “La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior”, 5.

<sup>8</sup> Sigrun Gudmundsdottir. “La naturaleza narrativa del saber pedagógico” en: Hunter McEwan y Kieran Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (Buenos Aires, Amorrortu, 1995). 10.

## 2. Planteamiento del problema

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

Para el caso de Colombia, el proceso constituyente que se gestó en la década de 1990 del siglo XX, generó la construcción de una nueva Constitución, que estableció un nuevo marco normativo y jurídico hacia la equidad, la justicia social y la dignidad humana. Este marco normativo se elaboró bajo un marco social de Derecho, es decir, de libertades, lo que trajo consigo una serie de reformas económicas, administrativas, políticas y sociales que garantizarían los derechos de la ciudadanía. Justamente, una de estas transformaciones se dirigió al reconocimiento de la diversidad étnica: por primera vez en su Historia, el país se reconocía como una nación multicultural, pluriétnica y diversa.<sup>9</sup>

El reconocer la diversidad étnica y cultural que ha existido en Colombia implica la construcción de políticas públicas que garanticen los derechos de esa ciudadanía constituida en el marco de lo multicultural; así se refiere, entonces, al reconocimiento como sujetos de derecho a quienes se han representado como los oprimidos, de acuerdo a lo sustentando por Freire:<sup>10</sup> aquellos a quienes el modelo económico capitalista ha excluido históricamente, al encerrarlos en el escenario de la homogenización.

Con respecto a las comunidades afrocolombianas, existen múltiples factores que, a lo largo y ancho de la Historia, configuran procesos de desigualdad y de marginación. Estas comunidades han sido y son víctimas de la violencia, el desplazamiento, el comercio de cultivos de uso ilícito, entre otros fenómenos económico-político-sociales que terminan

<sup>9</sup> Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución política de Colombia* (1991). <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

<sup>10</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. (México, Siglo XXI, 2005).

por caracterizar a esta población y dar lugar a la generalización de las representaciones sociales descendentes de *lo afro* en el país.<sup>11</sup>

En términos generales, la idea de aproximarse a lo afrodescendiente, como campo epistémico,<sup>12</sup> resulta, hasta cierto momento, novedoso. Este se define como: la historicidad, la conciencia cimarrona y libertaria, los valores, las prácticas de producción, los saberes ancestrales, los conocimientos, valores axiológicos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, estéticos, artísticos, políticos, epistemológicos, éticos, filosóficos, la capacidad creativa y revolucionaria heredada de las comunidades, naciones e imperios africanos, más allá del proceso del holocausto africano, y las reconstrucciones a partir de las luchas cimarronas en los contextos americanos.<sup>13</sup>

El papel de la mujer maestra afrocolombiana, como constructora de formas alternativas de comprensión de la etnicidad, se concibe desde lo afrodescendiente como un campo epistémico y, desde ahí, su práctica pedagógica se asume como: “el entretendido ontológico y epistémico que construye conciencia histórica emergente”.<sup>14</sup>

Esta disposición onto-epistemológica de la práctica pedagógica de las maestras afro se pone en evidencia “en las narrativas de experiencias pedagógicas concretas y singulares que solo ellas mueven como acciones vitales para defender y sensibilizar su identidad entre prácticas técnico-curriculares que deterioran la diversidad y la diferencia”.<sup>15</sup>

Esta intención de visibilizar las experiencias pedagógicas de las maestras afrocolombianas se ha concretado en múltiples trabajos de investigación que centran su metodología en la (re)construcción de historias de vida.<sup>16</sup>

<sup>11</sup> Yeison Meneses Copete, “Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación”, en: *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. Vol. 8. No. 15 (2017).

<sup>12</sup> Piedad Martínez Carazo, *et al.* “Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18. No. 27 (2016), 139-166.

<sup>13</sup> Martínez Carazo, *et al.*, “Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso”, 142.

<sup>14</sup> Lilia Cañón Flórez, *et al.*, “Experiencia pedagógica y voz multicultural: Pasos y palabras en historia de vida de maestra afrodescendiente”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18. No. 27 (2016), 178-179.

<sup>15</sup> *Ibid.*, 179.

<sup>16</sup> María Concepción Domínguez Garrido, *et al.* “Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno” en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 19. No. 29 (2017), 111-134.

Referirse al papel de las maestras afro implica dirigirse a escenarios sociales de reivindicaciones de derechos sociales, políticos, económicos, que precisan la importancia de reconocer el derecho a una educación pertinente para estas comunidades, que se puede haber materializado en la promulgación de la Ley general de Educación, en 1994, orientada a la organización e institucionalización de un modelo educativo que dirija la atención hacia la diversidad étnica.

En este sentido, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (1994) reglamenta el servicio educativo para comunidades afro a partir del Decreto 804 de 1995, que define a la etnoeducación como:

el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.<sup>17</sup>

Desde ahí, la educación se ha convertido en un eslabón fundamental para la construcción y reivindicación de sus procesos territoriales a partir de la etnoeducación. En este caso, es importante mencionar que la comunidad afro y las maestras, a lo largo de la Historia, han gestado diferentes formas de lucha que buscan la reivindicación cultural, social y educativa. En el caso particular del Departamento de Nariño, se ha desarrollado durante los últimos años una serie de propuestas y experiencias educativas que resulta de vital importancia conocer, como el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense - PRETAN. Sin embargo, muchos de estos procesos no se han reconocido abiertamente, por lo que resulta fundamental indagar en los procesos históricos que permitan el acopio, sistematización y caracterización de aquellos escenarios y de quienes han sido los principales promotores de la etnoeducación, en este caso el rol de las maestras afronariñenses a través de la pregunta: ¿Cómo se representa el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense - PRETAN en las prácticas educativas de las maestras afronariñenses en el nivel de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela Mixta Colombia, sede principal, y su relación con el fortalecimiento de la identidad cultural en el municipio de Tumaco?

<sup>17</sup> Juan Álvaro Echeverri. “¿De chagrera a secretaria?”, en: *Educando en la diversidad cultural*. María Beertelay, et al. (Quito, Ediciones Abya-Yala, 2008). 140.

### 3. Cultura, identidad cultural y resistencia

Para realizar una aproximación a la conceptualización de la cultura, con la intención de orientar el proceso de fundamentación teórica que permita abordar el problema de investigación planteado, es preciso describir la dinámica histórica que ha permitido el surgimiento de los discursos que se pronuncian sobre la cultura. En ese sentido, en primer lugar, conviene plantear esta revisión desde la estructura de análisis que sugiere el pensamiento decolonial. Así, el primer momento de inflexión se relaciona con la invención de las Ciencias Sociales, momento que Castro-Gómez denomina como la *Hybris del punto cero*.<sup>18</sup>

La cultura aparece como la episteme de fundación del hombre separado de la naturaleza. La *hybris del punto cero* inaugura el escenario de aparición y circulación de las dicotomías civilización/barbarie, desarrollado/subdesarrollado, occidental/no-occidental, mismas que han sustentado y encaminado el desarrollo de las Ciencias Sociales modernas.<sup>19</sup>

Así surge también la dicotomía naturaleza/hombre, que da lugar a la necesidad de creación de un campo teórico que permitiera comprender esta relación disyuntiva, para crearse las Ciencias Sociales, como el conjunto de discursos que reúnen aquello que es lo humano, lo que establece la dicotomía naturaleza/cultura que, además, emerge justamente en el momento en que Occidente se encuentra con América y que Viveiros de Castro describe a partir de la parábola humanos/espíritu.<sup>20</sup>

Desde ese lugar de enunciación, la antropología asume el estudio de aquello que separa al hombre de la naturaleza al denominar a aquellos aspectos, abstractos o materiales, que le permiten a lo humano su desarrollo como especie capaz de comprenderse como cultura. Desde ahí, por ejemplo, Tylor<sup>21</sup> define a la cultura como “esa totalidad que incluye

<sup>18</sup> Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, R. [eds]. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global*. (Bogotá, Siglo del hombre editores, 2007).

<sup>19</sup> *Ibid.*, 79.

<sup>20</sup> Eduardo Viveiros de Castro. *La mirada del jaguar: introducción al perspectivismo amerindio*. (Buenos Aires, Ministerio de Cultura de Brasil, Fundación Biblioteca Nacional, 2013).

<sup>21</sup> Paola Podestá. “Un acercamiento al concepto de cultura”. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*. Vol. 11. No. 21 (2006). <https://www.redalyc.org/pdf/3607/360733601002.pdf>

conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad”.<sup>22</sup>

Más allá de esta definición inicial de la cultura, otras perspectivas la señalan como un elemento complejo. En ese sentido, por ejemplo, la cultura comprende no solamente los productos (materiales o abstractos) del hombre en sociedad, sino la “interdependencia entre la historia, estructura, condiciones de vida y vivencias subjetivas de las personas”.<sup>23</sup>

Estas perspectivas sobre la cultura se alimentan de otros elementos, como la noción de *habitus*,<sup>24</sup> que resultan en que la cultura es la capacidad de “producir unas prácticas y unas obras clasificables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos”; el origen social, como el elemento que permite la explicación de las prácticas y las preferencias respecto a ellas.

Una vez se aleja de la visión antropológico-sociológica de la cultura, en esta investigación se analizan, además, los aportes que la semiótica, más recientemente, ha realizado con respecto a la conceptualización de la cultura, que agrega que: “la base de la cultura la constituyen mecanismos semióticos, relacionados, en primer lugar, con la conservación de signos y textos; en segundo lugar, con su circulación y su transformación; y, en tercer lugar, con la producción de nuevos signos e información nueva”.<sup>25</sup>

A partir de la revisión del campo discursivo donde se ha instaurado la cultura, es posible comprender un elemento fundamental, que subyace en esta discusión, que tiene que ver con el *Otro* como problema onto-

<sup>22</sup> Claude Lévi-Strauss. *Antropología cultural*. (1992). Citado en: Paola Podestá. “Un acercamiento al concepto de cultura”, 26.

<sup>23</sup> Omar Aktouf. «Le symbolisme et la ‘culture d’entreprise’. Des abus conceptuels aux leçons du terrain». En: Chanlat, J. F. (éd). *L’individu dans l’organisation: les dimensions oubliées*. Québec-Paris: PUL-ESKA (1990). Citado en: Paola Podestá. “Un acercamiento al concepto de cultura”, 28.

<sup>24</sup> Pierre Bourdieu. *La distinción* (Madrid: Santillana, 1998). Citado en: Paola Podestá. “Un acercamiento al concepto de cultura”.

<sup>25</sup> Lotman, Yuri. “La semiótica de la cultura en la Escuela semiótica de Tartu-Moscú”. *Entretextos, Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*. No. 5 (2005): 5-20. Citado en: William Arciniegas Rodríguez y Natalia Carolina Pérez Peña. “Consideraciones semióticas: Un acercamiento a la definición de cultura”, en: *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. No. 25 (2015): 99-121. <https://doi.org/10.19053/0121053X.3373>.

epistémico. Para ello, es necesario remitirse a los aportes de Dussel, cuando analiza las formas en que, a partir del encuentro entre Occidente y América, se construye el *Otro* para el caso de América Latina, específicamente. Así, Dussel pone en consideración el hecho de identificar el Occidente como lo *Uno*, la identidad originaria, la unidad, aquello que es lo mismo, que se encuentra con lo *Otro*, lo diferente, lo desconocido. La forma de ese encuentro se realiza en lo que Dussel denomina dialéctica monológica. En esta forma de comprender la alteridad, la *Unidad* (Occidente) se encuentra con lo *Otro* (lo desconocido) a través de dos formas: lo *Otro* como espacio di-ferido de lo mismo, y, la segunda, lo *Uno* como oposición a lo *Otro*.<sup>26</sup>

Este proceso de alteridad se determina por la acción de la fuerza o la violencia: se impone la cultura occidental sobre las culturas de los otros, a partir del discurso de la di-ferencia: del latín, llevar con violencia. En este sentido, “lo diferente es arrastrado desde la identidad, in-diferencia originaria o unidad, hasta la dualidad. La di-ferencia supone la unidad: lo mismo”<sup>27</sup>. La di-ferencia, como proposición de la alteridad, supone una relación con el *Otro* en función de la negación de una identidad en él; es decir, en esta dinámica, el *Otro* carece de identidad.

En este punto, surge un elemento más, que requiere su análisis: el problema de la identidad. Con base en lo expuesto, la identidad se configura en el sentido en que, para el caso de las culturas no-occidentales, ella ha sido un ejercicio de imposición por vías violentas. Fanon describe esta imposición de la identidad por la violencia como episteme fundamental para garantizar la colonialidad cultural con utilización de intermediarios particulares para regular y distribuir el ejercicio de la violencia, lo cual se representa a partir de identificar que “el mundo colonizado es un mundo cortado en dos. La línea divisoria, la frontera está indicada por los cuarteles y las delegaciones de policía”.<sup>28</sup> A partir de esto, se agrega que:

el intermediario del poder utiliza un lenguaje de pura violencia. El intermediario no aligera la opresión, no hace más velado el dominio. Los

<sup>26</sup> Enrique Dussel. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Vol. I-II. (Buenos Aires: Siglo XXI, 1973).

<sup>27</sup> *Ibíd.*, 102.

<sup>28</sup> Franz Fanon. *Los condenados de la tierra*. (La Paz, Bolivia: Ministerio de Trabajo, Empleo y Prevención Social. Biblioteca laboral No. 21., 2016).

expone, los manifiesta con la buena conciencia de las fuerzas del orden. El intermediario lleva la violencia a la casa y al cerebro del colonizado.<sup>29</sup>

Desde ese escenario, la identidad de lo *Otro*, del colonizado, que asume que su *yo* es el resultado del ejercicio de la colonización violenta, requiere de la gestión-acción de un ejercicio de decolonización, que se asume desde la resistencia. Cabral<sup>30</sup> denomina a esta acción liberadora como *resistencia cultural*, que consiste en que:

Al mismo tiempo que liquidamos una cultura colonial y que eliminamos los aspectos negativos de nuestra propia cultura en nuestras mentes, en nuestro ambiente, tenemos que crear una cultura nueva, también basada en nuestras tradiciones, pero respetando todas aquellas conquistas realizadas hoy en día en el mundo con el fin de servir al hombre.<sup>31</sup>

En este sentido, la construcción de la identidad cultural desde la decolonialidad insiste en que debe comprenderse como una acción contingente. Fanon (2013) señala que la identidad del sujeto colonizado se construye a partir de la mirada del colonizador, de la mirada del blanco. El *Otro*, según Fanon, se construye a sí mismo a través de la “fantasía” de ser el *blanco*, “y sobre todo, de poseer sus bienes y ocupar su lugar”.<sup>32</sup> Sin embargo, el proceso de identidad decolonial alberga su fundamento en concentrarse en aquello que, hasta ahora, no ha sido dominado, en aquello imprevisto, que no han detectado los agentes colonizadores, en lo que ha resistido. La identidad cultural contingente emerge en lo cotidiano, en las prácticas culturales que han permanecido como fantasmas, a través de la Historia. La identidad cultural contingente es la identidad cultural de la resistencia.

Esta identidad se transmite desde la educación y el ejercicio de una pedagogía liberadora, que permita la realización de la cultura como un escenario de subjetivación que integre las particularidades de la historicidad propia de las comunidades no-occidentales y, en particular, de las comunidades afrodescendientes, a través de la reflexión entre la etnoeducación y la educación intercultural.

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, 35.

<sup>30</sup> Amilkar Cabral. “La resistencia cultural”, en Hilda Varela. *Cultura y resistencia cultural: una lectura política* (México: Consejo nacional de Fomento Educativo, 1985).

<sup>31</sup> *Ibid.*, 86.

<sup>32</sup> Fanon. *Los condenados de la tierra*, 20.

#### 4. ¿Etnoeducación o Educación intercultural?

La emergencia de la Etnoeducación, hacia mediados de los años ochenta, se produce como resultado de las luchas políticas iniciadas por los Movimientos indígenas en la década del setenta, en lo que se refiere particularmente al Proyecto de educación indígena contenido en propuestas de organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano (AISO) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC); en el caso de la población afro, el Movimiento social Cimarrón, liderado por Juan de Dios Mosquera, marca un hito en el proceso educativo.<sup>33</sup>

La etnoeducación en Colombia es un tema ampliamente sensible para las comunidades, pues no se trata únicamente de un concepto o un campo de indagación, sino implica una concepción integral ligada a sus planes de vida, identidad cultural, elementos simbólicos y reivindicativos; representa una lucha y movilización histórica que no cesa frente al anhelo de una educación étnica pertinente, razón por la cual se convierte en un campo de conocimiento relevante en el mundo entero, mucho más ante la apertura global de la preservación y defensa de la diversidad étnica y la reivindicación de los derechos de los pueblos étnicos y tribales.<sup>34</sup>

La institucionalidad colombiana, desde el Ministerio de Educación Nacional, reconoce que la Etnoeducación debe dirigirse a satisfacer las necesidades de la población minoritaria al tomar en cuenta las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos. Así, se dispuso una política etnoeducativa dirigida a estas comunidades, que ha motivado múltiples críticas y se ha cuestionado la pertinencia en los territorios y a cada cultura que tiene lugar en el país.<sup>35</sup>

Sin embargo, el concepto genera ya un proceso de segregación y estigmatización, porque, desde el prefijo *etno*, se da a entender que es una educación homogenizante, que se debe impartir a las comunidades

<sup>33</sup> Alex Rojas y Elizabeth Castillo. *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia* (Popayán, Universidad del Cauca, 2005).

<sup>34</sup> Organización Internacional del Trabajo. *Convenio 169*, 2014. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)

<sup>35</sup> Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Etnoeducación una política para la diversidad. *Altablero*. No. 3 (abr. 2001). [https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87223.html#:~:text=La%20pol%C3%ADtica%20etnoeducativa%20est%C3%A1%20dirigida,701.860%20\(DNP%2C%201997\)](https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87223.html#:~:text=La%20pol%C3%ADtica%20etnoeducativa%20est%C3%A1%20dirigida,701.860%20(DNP%2C%201997)).

minoritarias. El debate actualmente debe dirigirse al tránsito y transformación del concepto y proceso de etnoeducación hacia una Educación Intercultural.

En este sentido, es prudente indicar que cada grupo humano ha entablado una serie de procesos que le permiten garantizar el derecho a la educación de sus pueblos. Las comunidades indígenas, a partir de las luchas sociales, territoriales y la emancipación de la educación impartida por la Iglesia católica, lograron incluir aportes importantes a la política pública. Por su parte, las comunidades afro y raizales alcanzaron el reconocimiento por parte del Estado con respecto a la práctica de una educación propia en sus territorios, a partir de la Ley 70 de 1993.<sup>36</sup>

Si bien los conceptos de etnoeducación que se promueven desde la institucionalidad del Estado son aceptados, amplios y suficientes, la crítica se genera en torno a la formalización legal que convierte al tema etnoeducativo en dependiente de las políticas de Estado y posibilita la cooptación de las luchas de los grupos sociales. La etnoeducación es un proyecto educativo étnico que se exigió como un derecho al Estado, pero que, en la práctica, al consolidarse como proyecto político, tergiversó su sentido y lo insertó en lógicas distintas a los demandantes del derecho, lo que Walsh<sup>37</sup> ha catalogado como multiculturalismo neoliberal.<sup>38</sup>

A partir de lo planteado, es posible afirmar que la Educación Intercultural recoge el concepto de etnoeducación y lo incluye con el fin de promover el desarrollo humano, respeto por la diversidad, para convertirse en un escenario crítico y de reflexión, a partir de la descolonización del pensamiento; es comunitaria, productiva, intercultural, liberadora. La educación intercultural permite la deliberación intelectual libre y respetuosa, generadora de cultura, de espíritu de identidad, que propicie la proyección social local, para llegar a todos los colombianos que forman parte de los grupos minoritarios, sin ningún tipo de exclusiones.

La emergencia de los Movimientos sociales indígenas y afros significa que ya no es posible formar o educar (en) una sola cultura, ciencia o

<sup>36</sup> José Antonio Caicedo. “Díaspóra africana. Claves para comprender las trayectorias afrodescendientes” en: Axel Rojas (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros* (Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2008), 82-98.

<sup>37</sup> Catherine Walsh. *Colonialidad, Interculturalidad y Conocimiento* (Bogotá, Mimeo Primer Seminario Internacional (Etno) educación, Multiculturalismo e Interculturalidad, 2005).

<sup>38</sup> Rojas y Castillo. *Educar a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*.

conocimiento (eurocentrismo y conocimientos occidentales), ya que se ha puesto en evidencia la diversidad cultural étnica o lingüística en el ámbito de los conocimientos (diversidad de saberes o ciencias), o la diversidad epistemológica (diversidad de métodos de producción de conocimientos), y, además, también amplía las formas de ver y comprender la realidad, elementos que se abordan desde la educación intercultural.

El pensamiento en y desde las comunidades indígenas y afro emerge desde los “Condenados de la tierra”,<sup>39</sup> del martirio, el dolor y la furia de la fractura y negación de sus historias, de sus memorias orales ancestrales, de sus subjetividades, de sus biografías.<sup>40</sup> Desde este lugar las comunidades indígenas y afro obtendrán las transformaciones sociales reales y efectivas mediante la evaluación rigurosa, realista, de los sistemas socio-históricos propios y exógenos, abiertos a la creatividad humana mediante una interrogación permanente y con unos fines que no son los del lucro privado y egoísta, de la acumulación de objetos que ofrece el mercado consumista, la dominación, la explosión y la exclusión sin tregua. Pero, sobre todo, abrir los caminos posibles de una constante y permanente liberación y emancipación de las estructuras de colonización de su mundo y de su vida.<sup>41</sup> En este sentido, resulta válido afirmar que el proceso de educación para las comunidades étnicas debe dirigirse desde la interculturalidad, mas no desde lo etnoeducativo.

## 5. Prácticas pedagógicas

La educación intercultural ha permitido que las prácticas pedagógicas realizadas por las maestras afro contribuyan en el fortalecimiento de su identidad cultural, con la forja de conocimientos propios con el objetivo de fomentar su tradición, para evitar el desvanecer de su cultura y, por consecuencia, de su comunidad y, por otro lado, fortalecer e intentar garantizar la transmisión del sistema de signos culturales. En este sentido,

<sup>39</sup> Fanon. *Los condenados de la tierra*.

<sup>40</sup> Walter Mignolo. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001).

<sup>41</sup> Catherine Walsh. “Interculturalidad. Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico”. *UASB-DIGITAL Repositorio Institucional del Organismo de la Comunidad Andina, CAN* (2002). <http://hdl.handle.net/10644/543>

uno de los interrogantes que sobresale en este ámbito consiste en conocer el proceso de esas prácticas pedagógicas, su desarrollo, paso a paso, en sí, el quehacer cotidiano de la maestra afronariñense etnoeducadora.

Para poder reconocer y analizar esas prácticas ejercidas por la población objeto de estudio de este proyecto, se inicia con el reconocimiento de modelos pedagógicos que, según Zubiría,<sup>42</sup> otorgan los lineamientos básicos sobre la organización de los fines educativos y contenidos, que se precisan en la relación estudiante-saber-docente, quienes, a su vez, son determinantes de la evaluación. Estos, a su vez, se clasifican en tres: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante. Cada componente contiene elementos de análisis que se relacionan con las intenciones, contenidos y su secuencia, estrategias metodológicas y evaluación, lo cual se corresponde con lo denominado como Plan de aula. Sin embargo, es preciso enfocarse en el modelo interestructurante, en el cual el maestro cumple un papel fundamental como mediador para fortalecer el aprendizaje del estudiante. Existe, entonces, una relación entre el estudiante, el saber y el docente. Sin embargo, es importante notar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo se desarrolla dentro del aula, sino también por fuera de la escuela, ya que se desea reconstruir de manera activa el saber. Así mismo, se basa en que la escuela no solo debe buscar el desarrollo humano, pues se evidencian interacciones que relacionan a lo socio-afectivo y cognitivo. Según Zubiría:

El conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante.<sup>43</sup>

Al reconocer el papel del docente como orientador del proceso de aprendizaje, se establece que el estudiante debe construir el conocimiento, al considerar así las diversas formas de aprendizaje que cada uno posee y en diferentes escenarios fuera del aula de clase. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, resulta oportuno adentrarse

<sup>42</sup> Julián de Zubiría Samper. *Los modelos pedagógicos* (Bogotá: Magisterio, 2006).

<sup>43</sup> *Ibid.*, 196.

en esas prácticas pedagógicas, para lograr descubrir cómo se desarrollan estos procesos, diferenciar o relacionar las diferentes teorías y pedagogías puestas en escena. En seguida, se abordarán diferentes teorías, desde la pedagogía de la liberación de Freire, las pedagogías decoloniales de Catherine Walsh, los estudios realizados en el Departamento de Nariño por Jorge García y, por último, se abordarán los pensamientos relacionados con Arturo Escobar, teóricos destacados por sus contribuciones en el ámbito de los estudios decoloniales.

Para empezar, se abordará la línea de pedagogías que comprenden las bases de la teoría crítica, comenzando con la pedagogía liberadora. En este punto, se relacionará a su exponente Paulo Freire. Inicialmente, en la segunda mitad del siglo XX, se presentaban diversas situaciones en América Latina relacionadas con las diferencias sociales, situación que infortunadamente sigue vigente. De estas situaciones sociales se desprenden los conceptos de desarrollo y dependencia que, según Freire,<sup>44</sup> necesitaban de una percepción crítica. Freire considera que la práctica juega un rol fundamental para las teorías: separada de la práctica –dirá–, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Por lo mismo no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría.<sup>45</sup>

A partir de las prácticas, Freire considera que es posible comprender las determinaciones que se suscitan en un contexto educativo, como, por ejemplo, saber cuál es la imposición del sistema social y cómo opera. Así, su compromiso se ve ligado hacia la liberación de los marginados, en la que su pedagogía se construye desde y para los oprimidos.

Ahora bien, es necesario comprender la existencia, a su vez, de una educación decolonial, en la que sus prácticas eviten la memorización y olvido que en algún momento surge y que, por el contrario, se trabaje en la búsqueda, desde la educación, de un cambio que conciba a los estudiantes como personas críticas, dueñas de su conocimiento y actuar, protagonistas de su propia historia, con reconocimiento, resistencia y adquisición de sus derechos básicos. En este orden de ideas, surge la necesidad de referirse a prácticas decoloniales estratégicas, que conciben el fortalecer la existencia

<sup>44</sup> Paulo Freire. *El mensaje de Paule Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid: Editorial Marsiega, 1980).

<sup>45</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 2005. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>)

como un derecho ancestral, con esta como una de las problemáticas actuales que las comunidades afrodescendientes aún siguen tratando de eliminar. Según Walsh:

Es esta problemática actual que pretendemos examinar [...], dando interés central al uso estratégico hoy de la memoria colectiva –entendida como la filosofía y enseñanza de los y las mayores– como práctica decolonial para recuperar, fortalecer, reposicionar y reconstruir la existencia como derecho ancestral. Tal práctica representada en la figura del Abuelo Zenon (quien hace algunos años atrás pasó al otro lado) y puesto en voz y escritura estratégicamente por Juan García Salazar –su nieto, “guardián de la tradición” y “obrero del proceso”– se esfuerza por devolver la palabra, cuestionar el orden actual impuesto desde el Estado y actuar a contrapelo de la desterritorialización y la dispersión ancestral y socio-cultural que amenazan la existencia como vida.<sup>46</sup>

Estas prácticas estratégicas reconocen la importancia y el papel que han tenido los afrodescendientes; por lo tanto, buscan un cambio de prácticas pedagógicas, para que sean los conocedores-mayores quienes, junto a la comunidad —sus estudiantes— generen conocimiento sobre un hecho. Uno de los elementos fundamentales, que forma parte de esta práctica decolonial, es la memoria colectiva, concebida como un medio de tradición en el que el ancestro enseña. En este sentido, las personas enseñan a partir de sus saberes, creencias, sabiduría y experiencias de manera colectiva, lo que permite la generación de conocimiento y su avance a través de la complementación colectiva.<sup>47</sup>

Junto a esto, es preciso reconocer los trabajos adelantados en torno a las pedagogías decoloniales que, como lo nombra Lozano,<sup>48</sup> son pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia, que, conducidas por mujeres negras, curan y vinculan. En este sentido, se comprende que, si bien las pedagogías se trasladan, generalmente, al entorno educativo, es necesario resaltar que la transmisión de valores culturales se da a través de prácticas de producción y

<sup>46</sup> Catherine Walsh y Juan Guillermo Salazar. “Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana”, en: *Cuadernos de literatura*. Vol. 38. No. 19 (2015), 82.

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> Betty Ruth Lozano. “Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia” en: Catherine Walsh [Edit]. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. (Quito, Ediciones Abya-Yala, 2017).

sobrevivencia. Como contextualización, es posible ejemplificar el hecho de que la población afrocolombiana ha sido víctima de una violencia histórica. Esto ha ocasionado que a las comunidades se las reconociera por prácticas alternas, del mismo valor que la práctica tradicional llevada a cabo en un aula de clases. Según Lozano:

La enseñanza suele ser parte de los juegos; por ejemplo, se suele dotar a los niños y niñas con aparatejos que podrían considerarse de juguete, pero que en realidad realizan una labor pedagógica al procurar al infante el desarrollo de las habilidades necesarias para minear, tejer redes y hacer bateas o canoas.<sup>49</sup>

Es importante mencionar que las actividades en relación con el territorio se pueden gestar desde los entornos educativos a través de prácticas pedagógicas que no solo contemplan una enseñanza estandarizada, muchas veces desligada del contexto donde se aplica, sino una enseñanza que implique convivencia y aprendizaje, dirigida hacia prácticas que arrojen como resultado el *buen vivir*. Desde ahí García caracteriza al maestro intelectual como aquel “cuyo compromiso político lo constituye en motor y guía de una comunidad compelida a retomar sus vocaciones y consolidar el proyecto del “buen vivir”.<sup>50</sup>

Esto indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje está presente, y evidentemente presenta resultados, lo que corrobora una vez más que el proceso en su conjunto se produce “haciendo” en comunidad. Así, el desarrollo de habilidades necesarias para vivir se contempla en los proyectos educativos ajustados a las realidades, lo que resalta la necesidad del crecimiento personal a través de la enseñanza de actividades tales como la propiedad del campesino, el apego a la tierra, la riqueza del suelo, las semillas, abonos, fertilizantes.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, 121.

<sup>50</sup> Jorge García Rincón. “Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico” en: *Revista Colombiana de Educación*. No. 69 (2015), 181. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce159.182>.

<sup>51</sup> Rogerio Velásquez, “Apuntes socioeconómicos del Atrato medio” En *Ensayos escogidos* (Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010). Citado en Jorge García Rincón. “Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico”, 169.

Así, entonces, es importante mencionar que existe un hecho de gran magnitud que se presentó en el 2009, cuando el Ministerio de Educación Nacional decide apoyar la construcción de Proyectos etnoeducativos en las regiones afro. Se resalta, entonces, el aporte del Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN), que se asume como política pública de educación afro. Cabe notar que no se presentaron únicamente proyectos en Nariño, sino en otros Departamentos de Colombia, ya que, como lo plantea García: “Todos al unísono, pensadores y líderes de las experiencias educativas propias han desafiado el estamento oficial para favorecer la presencia de la diversidad epistémica en la educación colombiana”.<sup>52</sup>

Esto resulta una evidencia de que las prácticas pedagógicas han sido objeto de múltiples reflexiones que, de algún modo, conducen al mismo fin, que comprende la flexibilización de currículos que conlleven prácticas aplicables en contextos reales, en las que se atiende a la diversidad de las culturas del país y se acomode a su objetivo, que se enmarca en la preservación del territorio. Ahora bien, en este punto, es posible traer a discusión la importancia del Pensamiento Crítico Latinoamericano que, según Escobar:

No está en crisis; al contrario, pudiera decirse que está más vibrante y dinámico que nunca. Las contribuciones teórico-políticas para repensar la región reverberan a lo largo y ancho del continente, en los encuentros de los pueblos, en las mingas de pensamiento, en los debates de movimientos y colectivos, en las asambleas de comunidades en resistencia, en las movilizaciones de jóvenes, mujeres, campesinos y ambientalistas.<sup>53</sup>

El auge de estas nuevas prácticas decoloniales comprende la necesidad de establecer la importancia otorgada a la *tierra*. En este sentido, se concluye que no se trata únicamente de un espacio donde se habita, sino de otro, que siente, que tiene derechos y que necesita de forma urgente su preservación. Por esta razón, dentro de las prácticas decoloniales, se establece que toda la comunidad sabe que habita un territorio de vital importancia para

<sup>52</sup> García Rincón. “Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico”, 181.

<sup>53</sup> Arturo Escobar. “Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/afro/latino/América” en: Catherine Walsh [Edit]. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. (Quito, Ediciones Abya-Yala, 2017).

sobrevivir, por lo que cada acción llevada a cabo que lo perjudique, ni siquiera está cerca de ser una práctica decolonial, pues se busca que la defensa del territorio se evoque desde la pedagogía, a través de la misma comunidad, como ya se ha mencionado. Según Escobar: “muchos pueblos describen su lucha política como “la liberación de la Madre Tierra”,<sup>54</sup> ya que lo que se busca es generar condiciones aptas para la existencia de sus habitantes y, así mismo, del territorio que habitan.

## Conclusiones

La etnoeducación, desde su emergencia, ha incluido la lucha política activa de los pueblos afros e indígenas por la recuperación de sus territorios y la reivindicación del legado cultural de cada comunidad y una educación que respete su sentido de vida. A pesar de ello, la etnoeducación, desde la institucionalidad, se convierte en un proceso reproductor del colonialismo. Por esto, es necesario que se transite hacia una educación intercultural que promueva modelos de educación que respeten al *Otro* como sujeto de derecho, que incluyan los conocimientos ancestrales alimentados por la tradición oral, que reivindiquen la identidad cultural de cada pueblo étnico y esto se desarrolle a partir de sus prácticas pedagógicas.

Los referentes teóricos revisados y descritos se tornan particulares en la visión de educación intercultural que se presenta, que retoma, justamente, las necesidades de liberación de las identidades culturales en el aula de clase; es decir, la educación intercultural se concibe como aquel escenario en el que, a través de unas prácticas pedagógicas decoloniales y liberadoras, se visibilicen, no solo la transmisión de la cultura comprendida como sistema semiótico, sino también, los problemas de construcción de la alteridad, que comprenden la revisión de *lo Otro*, para extender su significado y apartarlo de su vinculación con la antropología, para manifestarlo en el escenario político y ético, que visibiliza las realidades y devenires históricos de las voces silenciadas de la mujer-maestra afronariñense.

Se concluye, además, que el aporte del pensamiento decolonial y el pensamiento crítico latinoamericano destacan que el hecho de que la resistencia, a través de movimientos sociales, sigue en pie y más fuerte

---

<sup>54</sup> Escobar. “Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/afro/latino/américa”, 71.

que nunca y, a su vez, se torna urgente la necesidad del fortalecimiento de la identidad cultural de la mujer afronariñense con el objetivo de frenar la opresión que históricamente se ha concretado como práctica social occidental.

## Referencias

- Arciniegas Rodríguez, William y Pérez Peña, Natalia. “Consideraciones semióticas: un acercamiento a la definición de cultura”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Vol. 25 (2015). 99-121. <https://doi.org/10.19053/0121053X.3373>
- Caicedo, Antonio. “Diáspora africana. Claves para comprender las trayectorias afrodescendientes”. En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*, editado por Rojas, Axel. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2015. 82-98
- Cañón Flórez, Lilia, *et al.* “Experiencia pedagógica y voz multicultural: Pasos y palabras en historia de vida de maestra afrodescendiente”. *Revista Historia de la educación latinoamericana*. Vol. 18. No. 27 (2016): 167-190.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. [comps.]. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.
- De Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Magisterio, 2006.
- Domínguez Garrido, María Concepción, *et al.* “Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 19. No. 29 (2017): 111-134.
- Dussel, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Vol. I-II. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- Echeverri, Juan Álvaro. “¿De chagrera a secretaria?: Balance de algunas acciones en Etnoeducación en el Amazonas colombiano”. En María Bertely *et al.* (Eds.). *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, 2008. 135-166.

- Fanon, Franz. *Los condenados de la tierra*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Trabajo, Empleo y Prevención Social, Biblioteca laboral No. 21, 2016.
- Freire, Paulo. *El mensaje de Paule Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid, España: Editorial Marsiega, 1980.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2ª Edición. México: Siglo XXI, 2005.
- García Rincón, Jorge. “Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico”. *Revista Colombiana de Educación*. No. 69 (2015): 159-182. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce159.182>.
- Gudmundsdottir, Sigrun. “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”. En: McEwan, Hunter, y Egan, Kieran. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- Martínez Carazo, Piedad *et al.* “Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18. No. 27 (2016): 139-166. <https://doi.org/10.19053/01227238.5526>
- Meneses Copete, Yeison. “Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación”. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. Vol. 8. No. 15. (2017).
- Mignolo, Walter. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.
- Ministerio de Educación Nacional. “Etnoeducación una política para la diversidad”. *Altablero*. No. 3 (abr. 2001). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- Organización Internacional del Trabajo. Convenio N. 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas y tribales. Declaración de las naciones unidas de los pueblos indígenas. Ed. Conmemorativa. (2014). [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)
- Podestá, Paola. “Un acercamiento al concepto de cultura”. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*. Vol. 11. No. 21 (2006): 25-39. <https://www.redalyc.org/pdf/3607/360733601002.pdf>

Rojas, Alex y Castillo, Elizabeth. *Educación a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005.

Sandoval Casilimas, Carlos. *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Icfes, 1996. [http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%  
c3%b3n%20cualitativa.pdf](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf)

Trahar, Sheila. “La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 3. No. 14 (2010): 49-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702004>

Varela, Hilda. *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1985.

Viveiros de Castro, Eduardo. *La mirada del jaguar: introducción al perspectivismo amerindio*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de Brasil/Fundación Biblioteca Nacional, 2013.

Walsh, Catherine. [Edit]. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017.

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

Walsh, Catherine. “Interculturalidad. Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico”. *UASB-DIGITAL Repositorio Institucional del Organismo de la Comunidad Andina, CAN*, 2002. <http://hdl.handle.net/10644/543>

Walsh, Catherine y Salazar, Juan Guillermo. “Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana”. *Cuadernos de literatura*. Vol. 19. No. 38 (2015): 79-98.

### **Citar este artículo**

Mideros P. María A.; Piarpusán P. Esteban D; Jurado A. Mario D. “El Papel de las Maestras Afronariñenses en el Fortalecimiento de la Identidad Cultural de Tumaco”. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Vol. 26-27 No 26-27, (2021): 247-271.

DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.212727.96>