

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE CARIBE**



Maestría en Educación

**LA INCLUSION DE LOS SABERES ANCESTRALES AL CURRICULO DE LA
INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA AGROPECUARIA BENKOS BIOHO**

Autor:

ALFREDO JOSÉ PÉREZ CABALLERO

Directora:

ESTELLA SIMANCAS

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Año: 2018

Nota de aceptación:

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

A Elizabeth, mi abuela, por quien hice esta maestría.

Su ternura y sabiduría serena
siempre estarán en mi corazón.

In memoriam

Agradecimientos

A Dios quien a lo largo de mi vida me ha enseñado que un hijo de él nunca le faltara nada.

A mi madre, quien con su cariño, amor y lucha diaria es el motor de mis sueños, anhelos y triunfos.

A mi amiga, Sandra Lorena Hidalgo Arango por su apoyo, esfuerzo y dedicación, quien con su paciencia, motivación, cariño, experiencia y sus valiosos conocimientos, logro alentarme y ayudarme para que culminara esta meta, esta tesis es tanto mía como de ella.

A nuestros profesores durante toda la maestría porque todos aportaron un granito de arena a nuestra formación y a nuestra investigación.

CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
1. CAPÍTULO I MARCO REFERENCIA	22
1.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS-ESTADO DEL ARTE	22
1.2. MARCO CONCEPTUAL	27
1.3. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO	46
1.3.1. Diseño Metodológico	49
1.3.1.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	51
1.3.1.2 Categorías de Análisis	56
1.3.1.3 Delimitación Geográfica	57
1.3.1.4 Delimitación Espacial	57
2 CAPITULO II EL PASO DE LA EDUCACION HOMOGENIZANTE A LA ETNOEDUCACION EN SAN BASILIO DE PALENQUE	59
2.3 DE LA EDUCACION HOMOGENEA Y HOMOGENIZANTE A LA ETNOEDUCACION	59
2.4 IDENTIFICACION DE LOS CRITERIOS DE LA ETNOEDUCACION	66
2.5 SISTEMATIZACIÓN EN LA APLICACIÓN DE LA POLITICA DE ETNOEDUCACIÓN	70
2.6 DIFICULTADES QUE HA TENIDO LA APLICACIÓN DE LAS POLÍTICAS EN ETNOEDUCACIÓN: EL CASO DE PALENQUE	80
3 CAPITULO III. EL DESAFIO DE SAN BASILIO DE PALENQUE COMO MODELO ETNOEDUCATIVO FRENTE A LA EDUCACIÓN MAYORITARIA DESDE EL ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LAS EXPERIENCIAS ETNOEDUCATIVAS DE DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA BENKOS BIOHÓ	89

3.3 REVISION ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO MAYORITARIO Y LA ESCUELA ETNOEDUCATIVA	89
3.4 LA COMUNIDAD DE SAN BASILIO DE PALENQUE REPLANTEA LA EDUCACION	100
3.5 SABERES ANCESTRALES, EL RESCATE DE LA LENGUA PALENQUERA EN LA VIDA COTIDIANA Y EN LA ESCUELA, LOS PRIMEROS INTENTOS	107
3.6 RESULTADOS DE LA ETNOEDUCACION EN LA COMUNIDAD DE SAN BASILIO DE PALENQUE	117
4 CAPITULO. IV. PROCESO DE INCORPORACION AL CURRICULO DE LOS SABERES ANCESTRALES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA, UN MODELO ETNOEDUCATIVO	121
1.1. ANALISIS DE LAS CATEGORIAS QUE SIRVIERON PARA LA REVISION DEL NIVEL DE ARTICULACIÓN CURRICULAR DE LOS PROCESOS DE RESCATE DE SABERES ANCESTRALES	134
4.3.1 PARTICIPACIÓN	136
4.3.2 FORMACIÓN	143
4.3.3 TRANSVERSALIDAD CURRICULAR	146
4.3.4 POLÍTICAS ETNOEDUCATIVAS	148
CONCLUSIONES	152
RECOMENDACIONES	158
BIBLIOGRAFÍA	161
ANEXOS	171

LISTA DE GRAFICAS

Grafica 1. El siguiente cuadro resume los componentes que intervienen en el proyecto Global de Vida:.....	46
Grafica 2. Tasa de Deserción Intra – Anual Oficial en Primaria.....	105

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Normas previas a la creación de la Cátedra de Estudios Afrodescendiente.....	16
Cuadro 2. Normativas de la inclusión de los elementos culturales ancestrales de las comunidades indígenas y afrocolombianas al sistema educativo.....	78
Cuadro 3. Metas de cobertura de básica y medio.....	94

RESUMEN

En este trabajo se analiza la recuperación de los saberes ancestrales de la comunidad de San Basilio de Palenque a partir de los procesos etnoeducativos desarrollados en la ésta Institución ligados al currículo. Dicha inclusión se dio a partir de un trabajo articulado entre la comunidad y la escuela, trabajo que fue favorecido por las leyes sobre etnoeducación que se desarrollaron en Colombia a partir de la Ley 30 de 1992. La inclusión de los Saberes Ancestrales ligados al Currículo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó, ha tomado cerca de cuatro décadas, ya que la documentación revela que desde los años 70s del siglo XX se inicia un proceso tendiente al rescate de los elementos culturales identitarios de la población de San Basilio de Palenque por iniciativa de algunos miembros de la comunidad.

PALABRAS CLAVES: ETNOEDUCACION, CURRICULO, SABERES ANCESTRALES, INSTITUCION TECNICA AGROPECUARIA EDUCATIVA BENKOS BIOHO.

PATÉ RI PAPÉ

Andi e ma makananeo tan guatía ma bilanté ri sabé ri jende primó andi ma komunirá si Sato Basío ri Palenge. Renje ma proceso ri etnoedurikasió lo ke tan asé andi ekuela ku ma kurrikulo. Ma uría a asé ku un ma makaneo jundo ri ma ekuela i ma komunirá. Makaneo lo ke a sendá faboreció pop ma nomma ri etnoerukasió lo ke a resarroyá andi Kolombia renje ma Lei 30 ri 1992. Ma inklusió ri ma sabé ri jende primó a ma kurrikulo ri Ekuela Benkos Biohó ri palenge tan asé renje kapurí 4 recará, asina ke ma papé tan motrá ke renje ma tiempo 60 ri ma siglo XX ma jende memo ri palenge a empesá un makaneo pa nda kutú a ma irentirá i ma kuttura ri makomunirá si Sato Basío ri Palenge.

ANDI ETE MA MAKANEO: tan motrá kumo e ma makaneo tan empesá, ,a nommá pop lo ke ané a kribilo andi ma paraje ri ekuela i ma inklusió andi ma kurrikulo ri Sato Basío ri Palenge.

INTRODUCCIÓN

**“¡Mira tú! ¿Por qué dices que mi cabello es malo?
Tampoco es maltratado
Sólo que aquel tirano
No interpreto mi peinado.”**
Anónimo

Luego de haber concluido la formación académica como historiador, en el año 2007 tuve la oportunidad de ingresar a la Universidad de Pamplona CRESC Centro de Estudios a Distancia Bolívar, en ese momento la sede quedaba en la Institución Educativa José Manuel Rodríguez Torices (INEM), en la cual me desempeñé como docente catedrático en el área humanística de las carreras de licenciatura en ciencias sociales, biología, educación física y lengua castellana. En el ejercicio como docente en la Universidad de Pamplona tuve la oportunidad de tener entre los estudiantes una gran población perteneciente a San Basilio de Palenque, quienes venían todos los sábados del corregimiento a dar las clases a Cartagena. De esta manera, en el contexto de las clases tuve la primera oportunidad de tener contacto cercano con población palenquera, ya que la única relación que había tenido hasta ese momento era con las vendedoras de bananos que pasaban todas las mañanas por mi casa vendiendo sus frutas.

Gracias a las dinámicas propias de la universidad fui entablando conversaciones con los estudiantes de San Basilio de Palenque, muchas de ellas en los pasillos del INEM, en donde me comenzaron a contar sobre su cultura, formas de vida y en especial como aprendían la lengua palenquera en el hogar y en la escuela. Esas conversaciones informales que se desarrollaban entre clase y clase despertaron en mí el primer interés por conocer la cultura palenquera y la inclusión de sus saberes ancestrales en el currículo. Sin embargo, mi vida académica tomó otro derrotero y esas inquietudes quedaron dormidas varios años, hasta 2014, cuando debido a circunstancias personales decidí realizar los estudios de

maestría en educación, momento en que retomo el tema e inicio el proceso investigativo que daría como resultado este trabajo de grado en el que busco analizar cómo fue la inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la Institución Técnica Agropecuaria Benkos Bioho.

Para comprender el tema de investigación es preciso remitirse a las postrimerías del siglo XX, cuando surge en el ámbito educativo el término de Educación Multicultural, la cual fue concebida como respuesta a las necesidades de una sociedad multiétnica, multicultural y multilingüe. Así pensada, la educación multicultural fue diseñada como una herramienta para propiciar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para comunidades minoritarias, ésta –la educación multicultural- debía tener en cuenta las necesidades y particularidades de la cultura ancestral de las minorías. Puntualmente, la educación multicultural fue concebida con el propósito de permitir que grupos que históricamente no habían sido tenidos en cuenta en sus diferencias, fueran incluidos en el diseño y desarrollo de los planes de educación culturales dentro de las políticas educativas nacionales. Estas acciones adelantadas por el Estado en beneficio de incorporar los elementos culturales de estas comunidades, no es exclusiva de los países en los que predominan grupos indígenas, pues la educación multicultural e intercultural ha tenido un especial impacto en la totalidad de los países latinoamericanos, los cuales lentamente han venido declarando y aceptando la pluriculturalidad en sus respectivos territorios. Éste es también el caso de Colombia que, en el año de 1991, en el marco de la creación de una nueva constitución, se declara por primera vez en la historia como un país socialmente pluriétnico y multicultural.

La declaración de Colombia como un país pluriétnico y multicultural permitió dejar atrás la concepción que el desarrollo social y político del territorio se formaba en función de la idea de una nación mestiza, ya que fue a causa de esta concepción que durante siglos se generó la exclusión de las comunidades afros e indígenas

en la construcción del Estado-nación. Entre las consecuencias más importantes del proceso de reconocimiento de diversidad racial como fuente de construcción de las características culturales que identifican al país, se pueden mencionar: la quiebra del Estado unitario creado bajo la figura de un país mestizo, el reconocimiento de la pluriétnicidad y multiculturalidad que dio paso a la noción de nación diversa, el surgimiento de movimientos étnicos, políticos y académicos que han revaluado la participación de las comunidades minoritarias étnicamente en la construcción del Estado-Nación colombiano.

Esta renovada visión del Estado-Nación que ponía de relieve nuevas identidades socio-culturales, se tradujo en estudios que con el apoyo de la academia contribuyeron a nutrir el debate, a tal punto que las poblaciones tradicionalmente excluidas en la construcción del relato fundacional del país se convirtieron en el centro de los estudios de los académicos que laboraban en las universidades. Este es el caso del trabajo pionero de Alfonso Múnera, quien en el libro *El Fracaso de la Nación*, se ocupa de la participación de la población negra y mulata en el proceso de independencia de la Nueva Granada. La novedad del libro de Múnera, consiste, precisamente, en que a nivel histórico no se había documentado la contribución de las minorías étnicas en la construcción de la identidad nacional. Posterior al trabajo de Múnera, y en esta misma línea de estudio, se encuentran las investigaciones de José Polo Acuña, quien ha delimitado aún más los estudios de construcción de identidad a la historia de la frontera de la Guajira a partir las dinámicas sociales, políticas y económicas que se han forjado en su territorio a lo largo de la historia colonial y postcolonial.

El estudio de estos procesos históricos sumado a los cambios constitucionales, dio lugar a nuevos procesos llevados a cabo por las minorías étnicas en torno al legado cultural aportado por estas comunidades en la construcción de la identidad nacional, al mismo tiempo que dio paso a la reflexión sobre la necesidad de

visibilizar y salvaguardar su cultura ancestral, la misma que había sido marginada históricamente por la sociedad, el Estado y la educación.

En este contexto, las comunidades étnicamente minoritarias comenzaron a evaluar el papel que la escuela tradicional había jugado en la desintegración de sus prácticas culturales como parte del proceso de cobertura en la educación que trataba a toda la población como un ente homogenizado. En este orden de ideas, una de las consecuencias que se hizo más evidente con relación al desconocimiento por parte de la escuela tradicional de la cultura étnica fue la supresión de los saberes ancestrales de las comunidades. La relevancia de estos saberes radicó en que por generaciones éstos habían contribuido no solo a la comprensión del entorno inmediato, sino que además servían como criterios de corrección al obrar dentro de la comunidad. No es pues de extrañar que en el marco del proceso de la educación multicultural, una de las primeras tareas fue la revisión del papel desempeñado por la escuela tradicional en el desconocimiento de los saberes tradicionales y la reivindicación de los mismos por parte de las comunidades étnicas, todo ello con el propósito de propiciar espacios educativos en los cuales se respetaran los valores ancestrales y el reconocimiento de la pertinencia formativa de los mismos y no como un mero agregado del reconocimiento de diversidad étnica.

En apoyo a este proceso adelantado por las comunidades étnicas, el Estado formuló una serie de leyes y decretos dirigidos a la restructuración del modelo educativo tradicional, buscando con ello que las comunidades seleccionaran los elementos que habrían de ser parte de los contenidos educativos y que habrían de servir para el desarrollo de las comunidades. Con estas medidas incipientes se buscaba que las comunidades fueran agentes activos en la preservación de sus formas de vida y en la salvaguarda de su identidad a la par que se propiciaban procesos de desarrollo comunitario.

De ahí que la primera ley decretada en esta dirección enfatizara en que: "La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes, vivencias, con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y los fueros propios y autóctonos" (Ley 115 de 1994. Capítulo I, Artículo 1º).

Vale la pena destacar la importancia que esta ley le otorga al trabajo colectivo de reestructuración educativa, pues reconoce que son precisamente las comunidades quienes pueden identificar, más allá de los rasgos étnicos comunes, cuáles son los saberes y valores culturales que han de ser transmitidos a las nuevas generaciones. Así como también cuáles saberes y valores foráneos han de ser integrados a su cultura a fin de contribuir a la interculturalidad, al respecto por la diferencia y a las buenas prácticas de ciudadanía.

En esta misma dirección, el decreto 1122 de 1998 Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70 facultó la creación de "La cátedra de Estudios Afro colombianos", entre los objetivos que el gobierno se propuso lograr a través de esta Cátedra de estudios afrocolombianos se destaca reivindicar los aportes histórico-culturales y de sus saberes ancestrales en la construcción de la nación colombiana. De ahí que la Cátedra de Afrocolombianidad debe ser impartida en todas las instituciones de enseñanza – tanto pública como privada-, ya que su valor no se circunscribe a las comunidades afrodescendientes, sino a todo el territorio colombiano. Otro de los objetivos que se busca por medio de la Cátedra de la Afrocolombianidad es desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados en la diversidad cultural del territorio colombiano, para a través de esto generar procesos tendientes a crear una actitud proclive a la interculturalidad y multiculturalidad.

Ahora, si bien la Cátedra de Estudios Afrocolombianos queda institucionalizada en la década de 1990, esta tiene sus raíces en los movimientos que desde la propia población afro se comenzaron a agenciar en la década de los setenta, los cuales buscaban un verdadero reconocimiento de la cultura afro en la configuración socio-cultural del país.

En este sentido, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrodescendientes ha posibilitado incluir en el proceso educativo temas propios de las comunidades afro, tales como: saberes ancestrales, la participación de las comunidades en los procesos de emancipación, los aportes a la cultura nacional. Lo anterior ha sido posible gracias al desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas, a la resignificación de los PEI con el fin que los currículos incluyan temas afros y el reconocimiento de lo étnico por parte de los docentes (Caicedo, 2011, p.13).

El siguiente cuadro muestra un histórico de las normas previas a la creación de la Cátedra de Estudios Afrodescendientes, los cuales marcaron el derrotero para su formulación:

Cuadro 1. Normas previas a la creación de la Cátedra de Estudios Afrodescendiente

LEY	AÑO
Ley 70 de comunidades negras.	1993
Decreto 2374. Funciones del Instituto Colombiano de Antropología, ICAN. En torno a la investigación de la cultura Afrodescendiente	1993
Resolución 071 sobre Representantes a la Cámara por la Circunscripción Nacional Especial para las Comunidades Negras.	1993
Decreto 1371. Conformación de la Comisión Consultiva de Alto Nivel, con la participación de representantes de las comunidades negras de Antioquia, Valle, Cauca, Chocó, Nariño, Costa Atlántica y demás regiones a que se refiere la misma ley y de raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, para el seguimiento de lo dispuesto en ella.	1994
Decreto 2313. por el cual se adiciona a la estructura interna	

del Ministerio de Gobierno con la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras y se designan funciones	1994
Ley 70 de comunidades negras.	1994
Decreto 2374. Funciones del Instituto Colombiano de Antropología, ICAN. En torno a la investigación de la cultura Afrodescendiente	1995

Fuente: Elaboración propia a partir del texto: Rodríguez, M y Mallo, T (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina, Fundación Carolina, Madrid.

Cabe señalar, que si bien es cierto los alcances de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos aún no se han analizado en función del reconocimiento de la sociedad con relación al legado afro, no por eso deja de ser significativo el que por medio de la misma se inauguró un espacio académico a través del cual la producción académica en torno al tema se estimuló y se fortaleció. De igual manera, las investigaciones pasaron de ser iniciativas aisladas, como las que se venían realizando desde la década de los setenta del siglo XX para dar paso a la consolidación de los estudios afrocolombianos de manera permanente en la agenda académica y educativa del país. Así, autores como Oliver Bardory, Héctor Fabio Ramírez, Fernando Urrea y Doris García, abordaron el tema de los estudios afrocolombianos desde perspectivas más amplias que la cuestión étnica, incluyendo factores como los aspectos sociodemográficos, las variables socioeconómicas, los estudios de migración rural/urbana, entre otros.

A este respecto, es preciso mencionar que sin la labor de las comunidades interesadas en el desarrollo e implementación de la educación para las minorías étnicas y sin la iniciativa de los estudiosos del tema afro, el reconocimiento que se le concedió a la educación multicultural como pieza clave para el desarrollo del país hubiese requerido esfuerzos adicionales por parte de las comunidades afrodescendientes. A consecuencia de lo anterior, ha sido posible pasar de un discurso sobre la etnoeducación al desarrollo de políticas etnoeducativas en las que las comunidades más que agentes receptores han sido actores principales del proceso.

No obstante, lo anterior, y reconociendo la significativa evolución que ha tenido la ejecución de las políticas de etnoeducación, todavía se precisa realizar el análisis de la influencia de la etnoeducación en el rescate de saberes ancestrales ligados al currículo, a partir de los procesos de la recuperación, sistematización y resignificación de los conocimientos y experiencias de las comunidades minoritarias. De forma tal que, sobre esos cimientos se pueda fomentar un diálogo entre culturas, cada una con sus conocimientos y valores a fin de enriquecer la comprensión del papel de los saberes ancestrales en la educación. De ahí el interés de trabajar esta propuesta en esta línea de investigación, ya que permite analizar los verdaderos alcances de estas políticas en los procesos de recuperación y salvaguarda de los saberes ancestrales que sostienen la dinámica cultural de las comunidades minoritarias.

Como caso paradigmático del trabajo adelantado por una comunidad étnica entorno a las iniciativas de reestructuración educativa, la comunidad de San Basilio de Palenque ha sido pionera en la organización de la etnoeducación para la dinamización de los procesos de rescate y salvaguarda de los saberes ancestrales que sustentan su identidad. Si bien la implementación de la ley de etnoeducación se ha venido desarrollando en la institución educativa "Benkos Bioho", su influencia en el currículo aún no se ha determinado, y en consecuencia no se ha evaluado la contribución en los procesos de aprendizaje y las ventajas derivadas de este proceso.

En este sentido, la presente investigación gira en torno a la pregunta: ¿Cómo se asumen en la Institución Educativa Benkos Biohó la transversalidad de los saberes ancestrales desde: el Proyecto Educativo Institucional, los contenidos curriculares comprendidos desde los discursos o narrativas de los docentes de la institución y la participación de la comunidad desde el papel del adulto mayor en la preservación de esa memoria ancestral y su expresión en los textos escolares?

Para dar respuesta a este interrogante en la presente investigación el objetivo general que orienta el núcleo argumentativo consiste en caracterizar la articulación (docente, comunidad, currículo y políticas públicas) curricular entre los procesos de rescate de saberes ancestrales y los contenidos y saberes de la sociedad mayoritaria adelantados en la Institución Educativa Agropecuaria Benkos Bioho de San Basilio de Palenque en el marco de la etnoeducación.

En la consecución de este objetivo, se desarrollaron cuatro capítulos, los cuales corresponden a los tres objetivos específicos propuestos al inicio de esta investigación, estos son:

- Contextualizar históricamente los elementos jurídicos estatales y las políticas del Ministerio de Educación Nacional que condujeron al desarrollo de procesos etnoeducativos vinculados con la inclusión curricular de los saberes ancestrales en la Institución Educativa Agropecuaria Benkos Biohó.
- Documentar el tránsito de la educación mayoritaria a la implementación de la etnoeducación y los retos que supuso la puesta en práctica de ésta en el caso de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho de San Basilio de Palenque.
- Analizar desde el proyecto educativo institucional los discursos o narrativas de los docentes, la transversalidad de los saberes ancestrales en los contenidos curriculares del ciclo de básica, secundaria y media en la Institución Educativa Benkos Biohó.

Estos objetivos convertidos en capítulos buscan desarrollar el problema investigativo de esta manera:

El primer capítulo da cuenta de los aspectos relacionados con los antecedentes investigativos, en los cuales se presentan los estudios que a nivel nacional se han hecho sobre el tema y los que ha adelantado la comunidad de San Basilio de Palenque. Asimismo, se presentan los conceptos empleados a lo largo de la presente investigación, los cuales aportan sentido al uso que se hace de los mismos a lo largo del texto. De igual manera, en este capítulo se encuentra el diseño y el desarrollo metodológico, a través de éstos elementos metodológicos se muestran las técnicas de investigación empleadas, la delimitación de la población objeto de la investigación y los elementos metodológicos que permitieron el desarrollo de los objetivos propuestos. Además, se describen los criterios de selección de las personas entrevistadas pertenecientes a la comunidad de San Basilio de Palenque. También es posible apreciar las categorías de análisis que sirvieron para el desarrollo de los contenidos de la investigación. Finalmente, la delimitación espacial y geográfica permite al lector comprender el contexto en el que se desarrolló la investigación.

En el segundo capítulo se contextualiza el marco histórico y jurídico en el que surge la etnoeducación, comprender el contexto permitirá acercarnos a los principios que rigen la etnoeducación y el proceso por medio del cual llegó a implementarse la etnoeducación como política pública. Lo anterior servirá como base para el análisis de las dificultades que tuvo la población de San Basilio de Palenque en su aplicación. El propósito de este capítulo es analizar la manera cómo surge la etnoeducación, las dificultades que tuvieron que superar las comunidades en materia de políticas educativas públicas y los logros alcanzados en este terreno. La comprensión de esta trayectoria permite entender de manera más clara los procesos que se van a tratar en el tercer capítulo.

El tercer capítulo indaga el derrotero que tuvo el desarrollo de las iniciativas de la comunidad de San Basilio de Palenque con el fin de rescatar la lengua ancestral, lo cual fue previo a la Ley 115 de 1994, así como la explicación de cómo se realizó

la inclusión de los saberes ancestrales al currículo en la experiencia etnoeducativa de la Institución Técnica Agropecuaria Benkos Bioho.

Finalmente, el cuarto capítulo comprende el análisis entre el modelo del Sistema Educativo Mayoritario y la escuela etnoeducativa, comprendiendo la influencia del modelo etnoeducativo en la revalorización y salvaguarda de los saberes ancestrales tanto en la escuela como en la comunidad. Se presenta un análisis que se llevó a cabo con la herramienta metodológica de la triangulación, en el cual se relaciona la información emanada por la IETA Benkos Biohó y los elementos visibles de la transversalidad de los saberes ancestrales al interior de la misma, en torno a aspectos como: Inclusión de docentes nativos de la comunidad como docentes de la institución, participación de los adultos mayores en los procesos de rescate de saberes ancestrales en la institución, el nivel de formación académica de los docentes, los docentes formados académicamente en etnoeducación, la transversalidad académica, y el papel de las políticas etnoeducativas en el contexto de la institución.

El desarrollo de los capítulos relacionados anteriormente servirá para mostrar la manera como el modelo etnoeducativo se constituye en un medio para agenciar procesos de salvaguarda, difusión y recuperación de elementos culturales ancestrales. Todo ello con el agenciamiento y empoderamiento de la comunidad, en este caso la comunidad de San Basilio de Palenque.

1. CAPÍTULO I MARCO REFERENCIA

1.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS-ESTADO DEL ARTE

A partir de la década de 1970 en Colombia, desde el ámbito gubernamental, se plantea por primera vez una preocupación en torno a los elementos que debían caracterizar el proceso de educación de las comunidades étnicamente minoritarias, que para la época se refería a la población indígena. Posteriormente, en la década de los ochenta y sobre todo con la nueva constitución de 1991, dicha preocupación se extendió a las poblaciones afro que habitaban el país. En la práctica esto se ha traducido en el surgimiento de una gran variedad de temas y nuevas lecturas de los procesos educativos que se han desarrollado en estas poblaciones después de la década de 1970, dando lugar a espacios de debate y reflexión en torno al tema etnoeducativo.

En este sentido, después de realizar un primer acercamiento a la producción académica sobre el tema se puede vislumbrar ciertas tendencias, tales como los estudios sobre política pública relacionada con el tema étnico - educativo. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo desarrollado por Dilia Robinson de Saavedra (Robinson 2005), quien realiza un recuento de la evolución histórica de la política pública etnoeducativa en la cual presenta los avances, limitaciones, retos de la misma.

Por otra parte, algunos trabajos se refieren a la instrumentalización de la etnoeducación como elemento de sometimiento de los grupos minoritarios al marco normativo del Estado, sin que se dé un verdadero respeto por las diferencias de estas poblaciones. Amanda Romero (Romero 2010) profundiza en la investigación sobre el tema, a partir del concepto Foucaultiano de “tecnología”

por medio del cual analiza el sistema educativo, primero de los grupos indígenas y posteriormente de los afrocolombianos en el marco de la etnoeducación.

También existe cierta tendencia a retomar la concepción inicial de etnoeducación y se centran en los estudios sobre la educación en pueblos indígenas, es el caso de Tulio Rojas Curieux (Rojas Curieux, 1999) quien analiza una serie de problemas relacionados con la etnoeducación en las comunidades indígenas.

Así mismo, en la última década se ha desarrollado una nutrida producción sobre el tema de etnoeducación afrocolombiana muy relacionados con la creación de la Cátedra de estudios afrocolombianos implementada por el Ministerio de Educación Nacional a partir de 2001, ejemplo de esto son los textos de Adriana Maya (Maya, 2002) y Jorge García (García, 2002).

Igualmente, se encuentran trabajos compilatorios que dan cuenta de la extensa producción que se ha realizado en torno al tema afro. Este es el caso del libro escrito por Axel Rojas y Eduardo Restrepo: "Afrodescendiente en Colombia: Una compilación bibliográfica" (Rojas y Restrepo, 2008) en la cual los autores realizan una documentación de los textos que se han escrito sobre la población afro desde lo histórico - cultural hasta los movimientos sociales agenciados por estos.

Así mismo Axel Rojas ha dedicado espacio en su producción investigativa al tema etnoeducativo y la autonomía educativa que necesitan las poblaciones afros con el fin de generar un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado con sus prácticas culturales históricas. Un texto de este investigador que merece especial interés es: "Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente negra de tierradentro" (Rojas, 2004), en el que el investigador reconstruye la memoria histórica de la población afro en el municipio de Páez, texto que coadyuda a visibilizar a estas poblaciones que habían sido enmascarada por el discurso basado en el mestizaje en esa región del país.

Del mismo autor en coautoría con Elizabeth Castillo se encuentra el texto: “Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación?” (Rojas y Castillo, 2007), en el que ahondan en la posibilidad de una nueva educación a partir de los procesos de integración de la cultura afro e indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Iván Sánchez Fontalvo junto con Omar Huertas Díaz desarrollaron el texto: “Educación intercultural, socioeconómica y construcción de ciudadanía en Colombia: el caso del distrito de Santa Marta” (Sánchez y Huertas, 2014) producto de la investigación realizada en cuatro instituciones educativas públicas en la zona de Pozos Colorados. En esta investigación abordan la necesidad de formar a los estudiantes no solo en competencias ciudadanas sino en competencias ciudadanas interculturales. Estos autores estudian el valor de las competencias ciudadanas interculturales en poblaciones que han padecido el desplazamiento forzado.

Es fundamental destacar la existencia de una producción académica adelantada por miembros de la comunidad de San Basilio de Palenque, quienes a partir de la experiencia en el proceso de salvaguarda de los elementos culturales ancestrales de la comunidad han generado una bibliografía propia. Los diferentes escritos realizados por los miembros de la comunidad palenquera dan cuenta de la historia de la comunidad, esta vez ya no mediada por la interpretación externa que desdibujaba o distorsionaba las prácticas ancestrales de la población. La historia de palenque contada por los palenqueros da cuenta del proceso de recuperación del bagaje cultural ancestral de la población mediado y el papel de la educación.

Ejemplo de lo anterior, es el libro “Palenque: Historia, Libertaria, Cultura y Tradición” escrito por Rubén Hernández Cassiani, Clara Inés Guerrero y Jesús Pérez Palomino, y publicado por la Secretaria de Educación del departamento de

Bolívar en el año 2008. En este texto los autores trabajan la historia de Palenque desde sus orígenes históricos, explican los elementos que conforman la cultura ancestral que identifica a la población y el proceso por el cual se rescataron los saberes ancestrales de la comunidad de San Basilio de Palenque.

En el marco de la producción bibliográfica palenquera, tenemos el texto Etnoeducación, Interculturalidad y pedagogías propias, un libro en el que el palenquero Rubén Hernández Cassiani realiza una compilación de artículos de varios académicos de la comunidad de San Basilio de Palenque, quienes analizan, describen y explican el proceso de articulación entre la educación y la cultura ancestral de la comunidad. Entre los artículos publicados en el libro vale la pena resaltar el escrito por Dimas del Rosario de Ávila Torres titulado “Ma-kuagro: elemento cohesionador de la cultura palenquera y su incidencia en las practicas pedagógicas” en el cual analiza como el kuagro, una práctica organizativa de orden social se puede articular con la práctica pedagógica en un contexto etnoeducativo.

Igualmente, se encuentra el texto desarrollado por Nicolás Ramón Contreras Hernández “La música y la cultura popular como propuesta curricular de reencuentro desde lo afro en un contexto globalizado” en el cual plantea la inclusión de la música como elemento ancestral y cohesionador de la comunidad en los procesos curriculares de la escuela en el marco de la etnoeducación con el fin de fortalecer la identidad afro.

Un artículo que merece especial mención es “Tradición oral y pedagogías propias” de la autoría de Soledad Muñoz A y Luis Francisco Rodríguez M, en el cual analizan la construcción de una pedagogía contextualizada con la realidad de la población de San Basilio de Palenque. Este texto se enfoca en que la cultura ancestral no se mantenga al margen de los saberes que se imparten en la

escuela, esto supone que la educación se convierta en piedra angular en el rescate y salvaguarda de la identidad colectiva.

Es necesario resaltar el texto de Rubén Hernández Cassiani “Pedagogía del trabajo comunitario y su incidencia en el fortalecimiento de la identidad étnica cultural desde las perspectivas del movimiento social afrocaribeño” en el cual el autor analiza como el trabajo conjunto de la comunidad se constituye en una metodología que permite el rescate y fortalecimiento de la identidad afro desde el compromiso de todos los actores que la integran. Asimismo, Rubén Hernández en otro artículo titulado “Identidad cultural palenquera, movimiento social afrocolombiano y democracia”, realiza un análisis de la incidencia que ha tenido la identidad palenquera en los movimientos sociales afrocolombianos y las reivindicaciones alcanzadas por estas comunidades.

Dentro de la producción de origen palenquero también es necesario referenciar los textos que se constituyen en una documentación de la experiencia etnoeducativa desarrollada por San Basilio de Palenque, este el caso del artículo “Enfoques curriculares etnoeducativos e inclusión, una experiencia significativa” en donde Teresa Cassiani, Alejandrina Lago de Zota y Denice Casseres Gomez, realizan una reflexión acerca de cómo ha sido el proceso educativo en la Institución Educativa Antonia Santos a partir de la implementación de la etnoeducación.

A nivel internacional el tema no ha pasado desapercibido, ejemplo de esto lo constituye el caso de España, en donde la comunidad académica ha iniciado estudios en torno al tema de educación intercultural y multicultural, por ejemplo, el español Rafael Saez (Saez, 2006) analiza la educación Intercultural como un elemento fundamental para el fortalecimiento de las relaciones humanas y sociales en el contexto del siglo XXI.

Ahora bien, después de hacer un acercamiento a la producción en torno al tópico etnoeducativo, es posible afirmar que buena parte de los trabajos se dedican a la realización de análisis que, en la mayoría de los casos, se quedan en el marco de los derechos legales y no trascienden los planteamientos normativos de la etnoeducación. También es posible afirmar que en otros casos se centran en el elemento indígena como objeto de estudio, excluyendo o tocando muy someramente el componente afrocolombiano, con lo cual dejan por fuera de su estudio el análisis que ha tenido la implementación de la política pública de etnoeducación en los procesos que venían adelantando tanto la comunidad indígena como la afrocolombiana en torno al rescate y dinamización de sus saberes ancestrales. De ahí que el factor diferencial de este proyecto radica en que parte del re-conocimiento que venía adelantando previamente la comunidad sobre sus saberes ancestrales y avanza en el análisis de cómo esos saberes son integrados a un currículo académico desde la experiencia de una comunidad educativa sin perder el horizonte jurídico.

1.2. MARCO CONCEPTUAL

Etnoeducación:

El concepto de etnoeducación tiene sus antecedentes en el concepto de etnodesarrollo, surgido a principios de la década de 1980 de la mano de Guillermo Bonfil, quien plantea el concepto en términos del: “ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (Bonfil, sf, p. 133).

Este concepto desarrollado por Bonfil, contiene un tinte fuertemente económico en la medida que lo piensa desde una perspectiva desarrollista, es retomado por el

Ministerio de Educación Nacional que reinterpreta el término fuera de esa visión económica para trasladarlo a un escenario social y educativo. Dando con ello lugar a la resignificación del concepto. El proceso de resignificación del término fue un asunto arduo que se prolongaría a lo largo de la década de 1980. Al respecto señalan Exel Rojas y Elizabeth Castillo:

La etnoeducación surge en el marco de las tensiones propias de la relación entre grupos étnicos (particularmente indígenas) y el Estado colombiano. Como expresión de dichas tensiones, es entendida tanto como política de Estado, como proyecto educativo de los grupos étnicos asociado a sus planes de vida (Rojas y Castillo, 2005, p.82).

En este sentido, el concepto de etnoeducación tuvo que conciliar experiencias educativas que buscaban reestructurar la educación dirigida a las poblaciones minoritariamente étnicas desde el mismo agenciamiento de la comunidad y que vieron en la etnoeducación una política más del Estado para la Colombianización del indígena. Entre esas experiencias se destacan, por un lado la educación indígena, la cual buscaba el reconocimiento y valoración de los elementos culturales de estas comunidades, y, por otro lado, la educación bilingüe, la cual estaba dirigida a indígenas, raizales y palenqueros y se centraba en la recuperación de la lengua ancestral.

De esta manera, el concepto de etnoeducación desde sus inicios se comenzó a elaborar y a reelaborar enriquecido con las experiencias previas de las comunidades indígenas y posteriormente afrocolombianas, yendo más allá al incluir nuevas nociones como interculturalidad, y dando como resultado la construcción de un concepto educativo mucho más amplio que el de educación indígena y educación bilingüe. En palabras de Fernando Romero, citado por Rojas y Castillo, “ [La etnoeducación] se propone superar el etnocentrismo, el indigenismo radical de la década de los setenta, para hacer un reconocimiento de

la existencia de otras culturas” (2005, p. 83), permitiendo que las diferentes comunidades tengan la autonomía de integrar sus saberes ancestrales al ámbito educativo, creando una educación contextualizada en las necesidades específicas de cada comunidad, lo cual se refleja en la definición que hace el Estado del concepto de etnoeducación, entendida como:

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes, vivencias, con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y los fueros propios y autóctonos (Ley 115 de 1994. Capítulo I, Artículo 1º).

Es preciso mencionar que si bien el enfoque etnoeducativo no agota el debate en torno al modelo educativo más adecuado para las comunidades indígenas, pues éstas siguen promoviendo otro tipo de enfoque como el de educación propia, también es cierto que la etnoeducación se ha consolidado como estrategia que ha permitido a grupos minoritariamente étnicos desarrollar y consolidar propuestas educativas que respondan a sus necesidades, contextualizadas en sus diferencias culturales y conciliadas con los modelos educativos de la sociedad mayoritaria (González, 2012, p. 38).

Saberes Ancestrales:

El conocimiento en América Latina se construye, al igual que otros procesos, a partir de la dicotomía civilización/barbarie, siendo el conocimiento civilizado aquel que era resultado de una serie de procedimientos denominados como “método científico”, el cual ha sido legitimado por la comunidad académica, este conocimiento fue el que monopolizó históricamente la forma de entender y comprender la realidad, y en el que se basaron las naciones para consolidar sus

proyectos de estados-nación y sus proyectos de formar ciudadanos acorde a los parámetros europeos y norteamericanos. En este contexto, el modelo universal de cultura y conocimiento de corte europeo sirvió de base para construcción de un modelo social, político y de conocimiento, en que los sectores blancos y de la elite legitimaban su ejercicio de poder y dominación.

Frente a este conocimiento legitimado por las élites, se encontraba el conocimiento “bárbaro” que era aquel producido por fuera de los linderos del método científico, el cual no era el resultado de un proceso sistemático y organizado, y mucho menos tenía el aval de una comunidad de eruditos que le daban su aprobación. En otras palabras, se trataba de un conocimiento producido desde otras perspectivas por el pueblo y fueron llamados saberes “particulares”, es decir, saberes “no universales”. Más aún durante el proceso de construcción del Estado pos independentista se identificó analfabetismo con cultura indígena o popular (Arizpe, 1994, p. 170), dándoles así el lugar más bajo a nivel social y cognitivo a los usos y costumbres de los pueblos indígenas. Así, por ejemplo, se narra que desde el gesto más banal hasta su lengua eran estereotipados y vistos como anclas que detenían a estos territorios en su viaje hacia la modernidad y la integración nacional, sufriendo los efectos de lo que en los últimos tiempo se ha denominado “colonialidad del saber”, la cual se refiere a:

La represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza. (Walsh, 2005, p.19).

Esta visión eurocéntrica que marginaba al conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes sería la constante a la hora de formular políticas educativas, que buscaban a toda costa desdibujar e invisibilizar la herencia de estas

poblaciones y su contribución en el desarrollo de una cultura nacional. Sin embargo, frente a estos modelos homogenizantes fueron surgiendo desde la década de 1960 alternativas desarrolladas por las mismas comunidades indígenas y posteriormente afros, que vinieron a cuestionar estas construcciones discursivas, políticas y sociales. En la práctica esto se vio materializado en el desarrollo de un movimiento que luchaba por la visibilización de las poblaciones indígenas y su cultura, haciendo énfasis en que Colombia es una sociedad multicultural, caracterizada por la diversidad social, cultural religiosa y lingüística. Es en este contexto en que se puede comprender el surgimiento del concepto de “saberes ancestrales” y la necesidad de reconstruir estos saberes que durante siglos han sido el elemento de cohesión de las comunidades, que han logrado sobrevivir a unos procesos históricos que buscaban construir una sociedad idealizada.

El concepto de saberes ancestrales se comienza a consolidar especialmente en la década de 1990, en el marco de la reforma constitucional e la que Colombia se declaró por primera vez como un país pluriétnico y multicultural, y se comenzó a generar desde la institucionalidad una serie de leyes con el fin de salvaguardar el legado cultural que desde décadas atrás venían las comunidades preservando por iniciativa propia.

Otro ejemplo de este interés por preservar el legado cultural de las poblaciones indígenas y afro lo constituye la Declaración Universal de la Unesco de 2001 sobre la diversidad cultural. En este documento se establece la manera en que el patrimonio cultural “debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, con el fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas” (p. 5). A través de esta declaratoria se fomenta el rescate, la preservación de los conocimientos ancestrales de un territorio, y sobre todo poniendo en valor el saber que desde siglos atrás configuró

la cosmovisión, la forma de entender la realidad y su relación con el entorno de estas poblaciones.

En este orden de ideas, vale la pena destacar que el término saberes ancestrales es muy amplio, al respecto afirma Melvis González Acosta que “La literatura sobre el tema está heterogéneamente compartida en los ámbitos de salud, educación, ética, políticas públicas, medioambiente, gestión del conocimiento, patrocinio de organizaciones mundiales, programas de emprendimiento, constituciones nacionales hasta ministerios y secretarías” (2015, P.8). Por lo cual no es sencillo tomar un único concepto, ya que éste depende de la perspectiva en que se analice, sin embargo, por cuestiones de este estudio se tomará el concepto desarrollado por Carlos Restrepo, el cual es citado por Melvis Acosta, quien define los saberes ancestrales como:

(...) un conjunto o acumulación de conocimientos prácticos y creencias, obtenidos y desarrollados a través de la observación y experimentación de las poblaciones o sociedades autóctonas con los elementos y condiciones específicos de su hábitat o entorno, para garantizar la supervivencia y satisfacer las necesidades de su comunidad. Estos conocimientos versan sobre la naturaleza y sus procesos, sobre las relaciones entre sus componentes (animales, plantas y ecosistemas) y los seres humanos, y sobre las relaciones de estos entre sí (relaciones sociales, espirituales y políticas) (2015, p. 13).

Con base en lo anterior, se puede inferir que los saberes ancestrales son valores, imaginarios y prácticas de un grupo y que han venido construyendo históricamente las formas de organización social, política y económica de la comunidad, y constituyen su cosmovisión y cultura.

Currículo:

El concepto de currículo tiene sus orígenes a principios del siglo XX y desde entonces ha venido evolucionando a lo largo del tiempo, asumiendo diferentes conceptualizaciones que dependen de la mirada que se tenga sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, no existe un solo concepto de currículo, ya que la construcción del mismo está íntimamente ligada al modelo educativo de cada institución y en el cual incide la relación que se establece entre ésta y los docentes, estudiantes y la comunidad educativa, todo ello en un marco espacial y temporal determinados.

A este respecto es preciso mencionar que durante mucho tiempo la construcción del currículo dependió, especialmente en los países latinoamericanos, de la ideología y de la visión que el Estado tenía de la educación, y del tipo de ciudadano que se quería educar. En este sentido, el currículo cumplía un papel de normalización y homogenización de la población a través de una serie de lineamientos curriculares estandarizados para todas las instituciones educativas del país. De esta manera, el Estado se dio a la tarea de formar individuos con características comunes que les permitieran vivir en sociedad, aunque esto significara descontextualizarlos de su realidad cultural y material.

En Colombia este proceso de estandarización curricular se puede rastrear hasta el año de 1979 en el marco de la llamada “renovación curricular” en la que se desarrollaron contenidos uniformes para todas las escuelas del país. Sin embargo, frente a este panorama se comenzó a pensar lentamente en el currículo más allá de la angosta visión nacionalista que pretendía construir una cultura nacional homogénea. A la sazón de los movimientos indígenas y afro que buscaban reivindicar la cultura de estas poblaciones, se comenzó a ampliar el concepto de currículo. Es así que para la década de 1990 el concepto de currículo fue influenciado por la idea de la escuela como espacio social (Parakeva, 2010, p.

1). Esta nueva visión del currículo puso de relieve la necesidad de repensar la relación que históricamente había existido entre escuela, estudiantes y comunidad. Lo anterior, lleva a pensar en el currículo, de acuerdo con Parakeva, como un “Campo consustanciador de un determinado proyecto de identidad cultural, proyecto que siempre deberá ser resultado de un proceso deliberativo, debidamente contextualizado en un marco más amplio y referido al territorio cultural de cada sociedad” (Parakeva, 2010, p. 2).

Desde esta perspectiva, se comenzó a comprender el currículo no solo como una serie de contenidos y teorías que tenían como fin generar un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino más bien como una construcción social, la cual debía servir como mediadora entre la cultura y la sociedad, entre la educación hegemónica y la cultura heredada (Luna y López, 2011, p. 67). Esta nueva visión de currículo se hizo evidente en el concepto que asumió el Estado en el marco de la ley 115 de 1994, y en el Decreto 230, en el cual se define el currículo como sigue:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Decreto 230).

Este concepto de currículo pensado desde una perspectiva incluyente y amplia hizo posible que los procesos de inclusión de saberes ancestrales agenciados desde la etnoeducación tuvieran un sustento legal. Lo cual significó dejar atrás prácticas tradicionales de evaluación que privilegiaban la igualdad de contenidos conceptuales y que funcionaban como una tabula rasa para todos los estudiantes.

Interculturalidad:

El término interculturalidad abarca múltiples aspectos que van desde lo político hasta lo educativo, éste tiene sus antecedentes en la década de 1970 en el marco de los movimientos de reivindicación indígena en América Latina. Dichos movimientos buscaban la ampliación de las fronteras sociales, políticas y educativas por medio de las cuales habían sido marginados de los procesos de construcción del Estado-nación. Siendo el caso que solo hasta la década de los 90s del siglo XX el concepto asume un papel protagónico en el contexto del creciente interés gubernamental por el tema de la diversidad étnico-cultural. El interés del Estado por la diversidad étnico-cultural, por un lado, resquebrajaría la idea de homogeneidad racial que había perdurado durante casi dos siglos en el imaginario nacional latinoamericano, y, por otro lado, impulsó el reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas con el fin de “promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión” (Wash, 2009, p. 2).

El concepto de interculturalidad se debe comprender como un proceso que es transversal a toda la sociedad, tal como señala Abraham Tito Herrera, citando a Samadiego, “La interculturalidad no solo se limita al reconocimiento de la diversidad cultural dentro de un escenario geográfico, sino más bien entiende que la igualdad y la diversidad son las dos caras de la misma moneda (2009, p.45). Sin embargo, es en el ámbito educativo donde ha encontrado asidero para la reflexión y el debate con respecto a su significado y aplicación. Como espacio privilegiado de los procesos educativos, se convierte en un espacio sin igual para comprender la interculturalidad.

Al vincular la interculturalidad con la educación se abre la oportunidad para cerrar las brechas que a lo largo de los siglos se fueron tejiendo en América Latina, y por supuesto de manera especial en Colombia. Puesto que desde la visión de la

interculturalidad es factible crear un escenario para el diálogo entre las diversas poblaciones étnicamente minoritarias y la sociedad mayoritaria. A este respecto plantea Katherine Walsh:

La interculturalidad busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el “otro” como sujeto con identidad, diferencia y agencia [...] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, dialogo y asociación entre seres y saberes, sentido y prácticas distintas (2002, p. 205).

En esta misma dirección, Catherine Walsh plantea tres perspectivas respecto a la interculturalidad: relacional – funcional –crítica, las cuales permiten comprender las diferentes aristas que se desprenden del concepto y que dan cuenta a su vez de los múltiples alcances que el concepto ha tenido a partir de la década de 1990.

La Primera de estas perspectivas es la *relacional* la cual, según Walsh, se refiere a las dinámicas que se generan a partir del contacto e intercambio cultural que se da a través de interacción entre los individuos, ya sea en un contexto de igualdad o desigualdad. Así, desde la perspectiva relacional la interculturalidad se puede apreciar como un proceso constante en la evolución histórica de América que se puede rastrear inclusive desde el periodo colonial en la medida que la configuración social del territorio americano se ha construido a partir del contacto permanente entre el indígena, el blanco y afro. Sin embargo, esta perspectiva es un tanto reduccionista en la medida que circunscribe a la interculturalidad solo al plano del contacto entre culturas, dejando en un segundo plano “la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación” (Walsh, 2009, p. 3). En otras palabras, la Interculturalidad relacional se

enfoca en el contacto entre las diferentes poblaciones para generar con ello un intercambio cultural sin que ello suponga un proceso de cambio o transformación en las estructuras del Estado ni un cuestionamiento del contexto en el que se da.

La segunda perspectiva desde la que se aborda la interculturalidad se denomina *funcional*, se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, buscando la inclusión de las diferencias culturales al interior de la estructura social establecida (Walsh, 2009, p. 5). Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de las desigualdades sociales y culturales. Se trata según Walsh de una “nueva lógica multicultural del capitalismo global” (Walsh, 2009, p. 5), una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Ídem). De modo, que para Walsh esta perspectiva asume el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico (Walsh, 2009, p. 5).

Y la tercera perspectiva desde la que se aborda la interculturalidad es en la que se sitúa teóricamente Walsh, es la interculturalidad *crítica*, que no tiene como eje la diversidad o diferencia en sí, sino el problema estructural-colonial-racial (Walsh, 2009, p. 9). Es decir, el reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (Walsh, 2009, p. 9). Desde esta posición, Walsh comprende la interculturalidad “como una herramienta, como un proyecto, que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las

estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p.9).

En esta dirección, la interculturalidad desde la perspectiva crítica no solo promueve la aceptación, reconocimiento e inclusión de las diferentes culturas que conforman la sociedad, sino que va más allá, busca cambios en las estructuras de poder que generan la desigualdad y la asimetría. De esta manera, la interculturalidad crítica no busca alinearse con el modelo de socio-político vigente, sino que por el contrario genera un discurso cuestionador del mismo en busca de cambios fondo que vengan a transformar las estructuras de la sociedad y la política.

Así las cosas, la integración del concepto de interculturalidad en la gestión educativa se presenta como una oportunidad para ir dejando en el pasado posturas antagónicas entre una cultura y la otra, dando paso a una circulación de saberes entre las culturas. En otras palabras, la interculturalidad en la educación permite la revaloración de los elementos culturales como saberes válidos, que deben ser salvaguardados.

Multiculturalidad:

En el artículo: ¿Qué es el multiculturalismo?, escrito por Delfín Ignacio Grueso, el autor aborda el concepto de multiculturalidad desde una perspectiva histórica mostrando los múltiples alcances que tiene el término en diferentes momentos y contextos. Para este autor, “La apropiación de la noción de multiculturalismo está atravesada por la agenda y los conflictos de cada cultura y país y permite el sesgo de diferentes perspectivas políticas e ideológicas” (Grueso, 2003, p. 22).

En esta misma línea el “Diccionario de estudios culturales latinoamericanos” plantea que:

El multiculturalismo como concepto tiene una aplicación muy diferente en Estados Unidos que en México y el resto de América Latina. De hecho, ni siquiera se han utilizado los mismos términos en diversas regiones para describir el fenómeno de la diversidad de culturas, razas, etnias, idiomas y religiones dentro del ámbito nacional. (Szurmuk y Mckee irwin, 2009, p.186)

Por lo cual, más que un concepto unánime, el texto plantea que existen diferentes conceptos dependiendo del contexto, y más que generar una definición absolutista, hace un llamado para mantener una postura reflexiva en torno a la multiculturalidad como “contrapunteo entre pluralismo y homogeneidad” (Szurmuk y Mckee irwin, 2009, p.187).

Por su parte Catherine Walsh haciendo una reflexión en torno al concepto de multiculturalidad afirma que:

El término [multiculturalidad] encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado Liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto, la tolerancia del otro es considerada central, valor y actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto. Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia [...] oculta la permanencia de las desigualdades sociales, así que deja intacta las estructuras que privilegian a unos sobre otros (Walsh, 2005, p. 45).

De esta manera, Walsh asume el concepto de multiculturalidad desde una perspectiva descriptiva, como un concepto político que termina perpetuando el

status quo de la sociedad y que “tiende a sostener los intereses hegemónico-dominantes y mantener los centros del poder” (Walsh, 2005, p. 47). Es así como el concepto de multiculturalidad no se presenta como un concepto único, sino como un término que implica diversos puntos de vista y reflexiones.

En la presente investigación asumiendo estas reflexiones teóricas que preceden, se abordará el concepto de multiculturalismo como la diversidad de culturas integradas en una región que interactúan unas con otras pero no para reproducir las dinámicas de poder y legitimarlas frente a grupos y comunidades que tradicionalmente fueron excluidos, sino más bien dilucidar como se expresan éstas desde sus saberes ancestrales reclamados desde la escuela como modos válidos y alternativos para comprenderse desde dentro y frente a los otros.

Cosmovisión:

El concepto de cosmovisión hace referencia al conjunto de creencias colectivas de carácter complejo y mixto, que, por su naturaleza, en buena medida intersubjetiva, permiten operar en relación con el medio. Siendo el caso que, la cosmovisión y la vida cotidiana tienen un vínculo indisoluble, por lo cual la cosmovisión de un pueblo o comunidad solo es posible comprenderla a la luz del contexto de la vida concreta de la misma. Al respecto señala Klaus Theodor Mueller Uhlenbrock citando a Heidegger:

[La cosmovisión] es un elaborado que pertenece totalmente en su sentido de sustancia, de referencia y de ejecución a la estructura fundamental de la experiencia fáctica de la vida. Si nosotros entendemos cada vida, de un particular o de la comunidad, en su totalidad emergida desde una situación espiritual, conservándose y cumpliéndose en ella, entonces la cosmovisión significa: el contexto vivo y concreto de motivación de las posiciones

fundamentales, de las decisiones y de los mundos de la vida que domina la situación de una vida. (2012, p. 100)

En este sentido, la cosmovisión traspasa la frontera de lo abstracto y se transforma en una construcción histórica que le da sentido a la realidad de una sociedad. Lo anterior, lleva a entender el concepto de cosmovisión de una manera más amplia, ya que esta encierra una diversidad de experiencias y concepciones humanas que se han venido configurando a lo largo del espacio y el tiempo, de una manera dinámica, flexible y ligada a las prácticas cotidianas respecto a las formas de actuar, entender y representarse en el mundo. Al respecto plantea Alfredo López:

[La cosmovisión] como hecho histórico es un producto humano que debe ser estudiado en su devenir temporal y en el contexto de las sociedades que lo producen y actúan con base en él. Su carácter histórico implica su vinculación dialéctica con el todo social y, por tanto, implica también su permanente transformación. Es un hecho histórico de masas, y en particular de masas de percepción de la realidad, pensamiento y creencias. Es social porque es compartido y creado por amplios sectores sociales. La acción creadora individual se da en mayor o menor grado; pero este pensamiento sólo adquiere su carácter cuando es suficientemente socializado. Es un hecho inmerso en decursos de larga duración porque su núcleo es muy resistente a la transformación histórica, por más que otros de sus elementos sean más dúctiles, hasta llegar a lo efímero. Es un hecho complejo, porque está integrado; por sistemas ideológicos heterogéneos, Cada sistema se forma con representaciones, ideas, creencias, gustos, inclinaciones, etc., unidos y delimitados por particulares formas de acción sobre un particular ámbito del universo. La cosmovisión comprende los distintos sistemas. Forma con ellos un conjunto global, estructurado, porque los articula entre sí en

forma congruente, constituyéndose en un sistema de sistemas que se estructura a partir de principios básicos. (1996, p.502)

De este modo, la cosmovisión encierra una diversidad de procesos que abarcan desde los más coyunturales y volátiles hasta los estructurales que se prologan en el tiempo, conformado una suerte de andamiaje en el que se sustenta la realidad de una comunidad y sus prácticas cotidianas, dándole sentido y significado al mundo que los rodea. Sin que esto signifique que constituya en un sistema estático, sino por el contrario, está en constante proceso y transformación. En otras palabras, la cosmovisión se va adaptando y amoldando a las realidades que se van presentando a lo largo de tiempo y a las características de la población.

Dado que la población objeto de la presente investigación se localiza en el corregimiento de San Basilio de Palenque, es preciso detenerse un momento para explicitar de qué manera se entiende el concepto de cosmovisión al interior de esta comunidad.

En el caso de San Basilio de Palenque la cosmovisión encierra el mundo natural, el terrenal, el de los sentidos y el espiritual, todos ellos entrelazados y haciendo parte de la vida cotidiana del palenquero. Tal como lo señala Cassiani, Guerrero, & Pérez (2008) lo anterior se puede resumir de la siguiente manera:

- La naturaleza rige el pensamiento palenquero. La tierra tiene venas, ojos, agua, se relaciona con la constitución del cuerpo humano y cada componente cumple una función, por lo cual el uso de químicos no es aceptado por los palenqueros en sus sembradíos, ya que estos van en contra de la naturaleza
- Los ciclos de la siembra están ligados con los ciclos de la luna.

- El manejo del tiempo no es lineal ni está supeditado al reloj. Éste para el caso de los palenqueros está ligado con las actividades cotidianas y los cambios de la luna, los cuales influyen en la vida diaria.
- En el ámbito espiritual, su religiosidad está influenciada por las animas, el sincretismo, y las practicas mágico-religiosas, además del gran valor que le dan a los sueños como una forma de comunicación con el más allá.
- El mundo terrenal y el espiritual no están desligados, lo sobrenatural tiene vínculos con la medicina tradicional, con las enfermedades, la música, el campo, todos estos elementos están ligados en la vida del palenquero.
- En la cosmovisión palenquera el sonido es un tema central que liga al mundo de los vivos con el mundo espiritual. Un ejemplo de lo anterior son los tambores, con los cuales se transmite al anima de una dimensión a otra. De ahí, que en los diferentes rituales fúnebres se le canta al difunto la música que en vida prefería.
- La cultura de palenque es oral-visual, los saberes ancestrales se trasmiten de una generación a otra, a través de la tradición oral.
- La lengua palenquera es el vernáculo oral que permite la trasmisión de los conocimientos y la comunicación.
- Una piedra angular en la cosmovisión palenquera es el mito de Catalina Loango, la mujer más bella del Palenque de hace más de 100 años, la misma que un medio día se perdió en las profundidades de la ciénaga de Palotá, apareció de repente, melancólica, cantando un lumbalú para despedir a su padre, quien murió de viejo llamándola.

De esta manera, en la cosmovisión palenquera el territorio no es simplemente un depositario de objetos y acciones, sino que en él se entrecruzan el mundo de los vivos con el mundo de los muertos. Esta particular cosmovisión condiciona su vida cotidiana, el modo de seleccionar y adquirir conocimientos e informaciones, así como la conducta, y su relación con el medio natural.

Kuagro:

El cimarronaje fue una de las prácticas de resistencia más utilizadas por los esclavos para escapar del control y de las condiciones precarias que les imponían el Estado español. Una vez que los esclavizados huían, una de las formas de agrupaciones que permitieron su sobrevivencia lo constituyó el palenque, al interior de estos, tal como lo señala Martha Herrera Ángel, se configuró todo un orden alterno a la sociedad española, con sus propias normas, economías y en algunos casos hasta lenguas (Herrera Ángel, 2002, p. 15)

Los Kuagros en San Basilio de Palenque surgen dentro de ese orden alterno como grupos organizados con ideología militar que tenían como función luchar en contra del gobierno español en el caso de que el palenque fuera atacado (PES, 2012, p. 26). Esta agrupación fue evolucionando y en la actualidad el Kuagro dejó de ser una célula de tipo militar para constituirse en el nicho social fundamental del ser palenquero, son grupos, organizaciones de edad, que comienzan a construir lazos afectivos desde la primera infancia y que perduran hasta el día de la muerte del palenquero. Están conformados por hombres llamados Kuagros y mujeres llamadas Kuadrilleras (Cassiani, Guerrero, & Pérez, 2008, p.p. 73-75).

El kuagro al ser la célula primaria, después de la familia, de la configuración social del palenquero como individuo y comunidad, es un espacio privilegiado en el que el palenquero convive con su cultura, se manifiestan las tradiciones y costumbres, se escoge la pareja, se resuelven los conflictos que puedan surgir en la comunidad y se desarrollan principios de solidaridad y de ayuda mutua (Cassiani, Guerrero, & Pérez, 2008, pp. 73-75).

Proyecto global de vida:

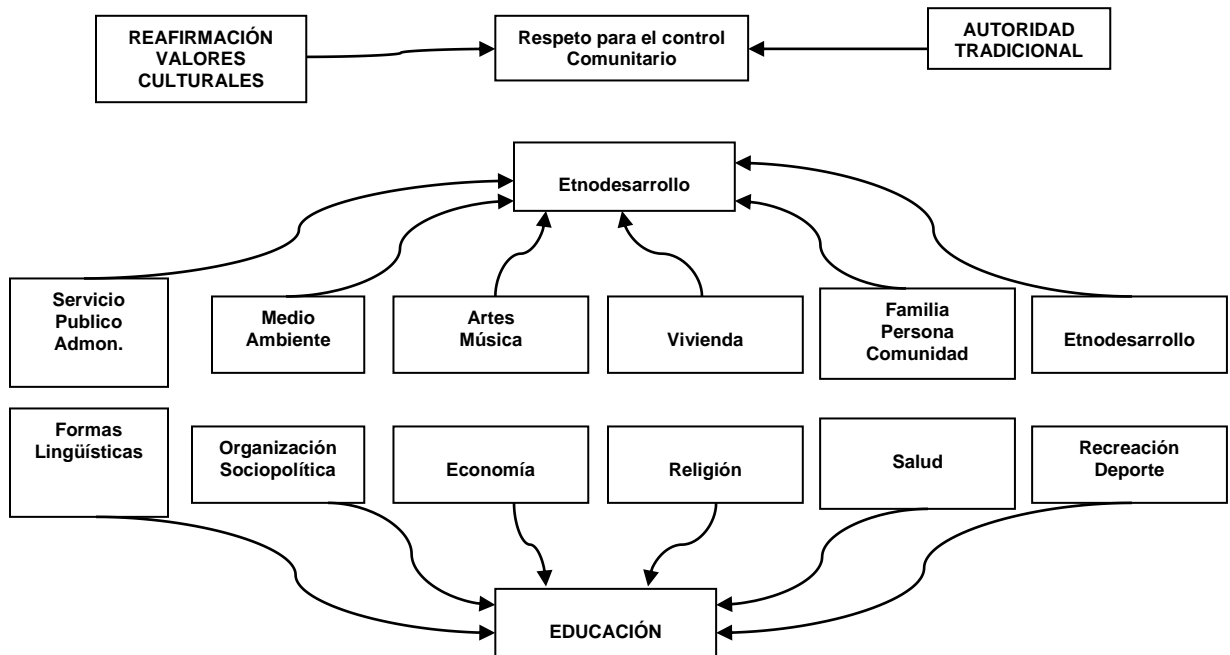
Al igual que el resto de poblaciones del país la comunidad de San Basilio de Palenque busca la consolidación del corregimiento desde lo social, lo político, lo económico y organizativo en pro del desarrollo de la población, sin perder de vista

que éste desarrollo debe estar de la mano de su cosmovisión, de tal manera que se logre satisfacer las necesidades del corregimiento sin que esto implique el desvanecimiento de su cultura ancestral, es decir, un etnodesarrollo. En este contexto surge el Proyecto Global de Vida en la Institución Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, con el cual se busca fortalecer y desarrollar la identidad cultural e histórica de la comunidad a partir de la recuperación de la memoria histórica y el sentido de pertenencia al territorio (PEI INSETABP), basados en los principios de los valores comunitarios y la identidad cultural.

De esta manera, el Proyecto Global de Vida se constituye en piedra angular en el rescate de la cultura ancestral de la comunidad y un punto de inicio para el análisis de la realidad, con el cual se busca el diálogo de saberes ancestrales que identifican a la población y la visualización colectiva de un desarrollo que dé respuesta a las exigencias del presente. En este sentido, con el Proyecto Global de Vida se pretende generar un proceso institucional y comunitario en donde “sus miembros conozcan y se comprometan con sus necesidades, potencialidades o riquezas locales en diálogo con los demás contextos” (Cassiani, Guerrero, & Pérez, 2008, p. 165).

De allí, que el Proyecto Global de vida llevó a repensar las estructuras de los modelos educativos tradicionales, los cuales apuntaban a resultados de homogeneización y cambiarlos en términos de la diversidad, variedad y riqueza de los discursos, códigos y prácticas comunitarias, comprendiendo que es esa interacción educación, comunidad y saberes ancestrales los que definen la naturaleza social, política y cultural de la población a lo largo del espacio y el tiempo.

Grafica 1. El siguiente cuadro resume los componentes que intervienen en el proyecto Global de Vida:



Fuente: (Cassiani, Guerrero, & Pérez, 2008)

1.3. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

El tema de investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, dado que se asume como paradigma interaccionismo simbólico, el Interaccionismo Simbólico no sólo parte de una definición de sociedad, sino también de una definición de identidad que asocia ésta con la idea de sociedad entendida como un conjunto coherente de interacciones sociales. En efecto, "es identificarse con un grupo de personas con quienes uno siente afinidad, en cuya compañía se siente cómodo y cuyas ideas y creencias son similares a las propias. Uno se siente, en relación con esta comunidad, auténtico y pleno como persona; y, como producto de su pertenencia a -e identificación con- ella, cuenta con un lugar en la sociedad más amplia" (Hewitt, 2000, p.97). En esta dirección, se puede afirmar que el Interaccionismo Simbólico, parte de la idea que la sociedad es un tejido de

interacción simbólica, en el cual la realidad social se construye a partir de los “significados surgidos de la experiencia de las personas y de la interacción entre ellas” (Pons, 2010, p. 25). En este sentido, en el interaccionismo simbólico el individuo no es simplemente un receptor pasivo, ni aislado de su entorno y nicho social, sino que es “visto como un constructor activo de significados, organizados éstos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción” (Pons, 2010, P. 25). Al respecto Macionis y Plummer (2011) plantean que:

La interacción simbólica es pues un marco teórico que considera a la sociedad como el producto de las interacciones cotidianas de las personas que se comunican entre sí o coinciden en un contexto social determinado. Con el fin de entender estas interacciones, se hace gran hincapié en el estudio de la vida social cotidiana mediante herramientas tales como biografías y la observación. (.p. 30).

En el caso de esta investigación se abordara el Interaccionismo Simbólico desde la perspectiva desarrollada por Schwandt (1994) y a cuya interpretación nos acogemos, como una metodología cualitativa que busca representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares” Y es lo que se pretende en la presente investigación comprender desde las narrativas de los docentes palenqueros de la Institución Educativa Agropecuaria Benkos Biohó, como parte o miembro de esa cultura ancestral, de ese universo cultural comunitario palenquero, cómo comprenden y resignifican el currículo desde el rescate de los saberes ancestrales.

Se trata, siguiendo a Herbet Blunner, de entender como investigadores docentes que en la medida en que hacemos uso de la metodología de investigación cualitativa, seamos capaces de entrar activamente en el mundo de las personas que estamos estudiando para “ver la situación como es vista

por el actor, observando lo que el actor tiene en cuenta y observando cómo él interpreta lo que está teniendo en cuenta, partiendo de tres premisas básicas que constituyen: 1. Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos. 2. Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos. 3. Estos significados se establecen y modifican por medio de un *proceso interpretativo*: “el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción...; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción” (pp. 2, 5) Es decir, implica para mí como investigador comprender activamente como docente, como mis pares docentes, sujetos con voz propia en mi investigación comprenden la importancia de la transversalidad de los saberes ancestrales de la cultura palenquera en el currículo de la institución educativa en la que centramos nuestro estudio, de modo que son sus narrativas las que dotan de sentido la necesidad de validar ese universo simbólico ancestral en la dinámica curricular pero también me permiten a mí como investigador docente desde la perspectiva teórica de la interculturalidad crítica en la que sitúo la comprensión de mis sujetos de estudios en esta comunidad educativa son capaces estos docentes de generar conciencia de la legitimidad de los saberes ancestrales no como contenidos mecánicos incorporados al currículo sino como la comunidad palenquera desde su universo cultural los comprende como interlocutores válidos en su dinámica cotidiana resignificándolos y con voz propia ante una alteridad hegemónica que se impone como la única válida.

1.3.1. Diseño Metodológico

En torno al diseño metodológico debemos comenzar señalando que a pesar de ser consiente que en un trabajo de investigación fundamentado en el interaccionismo simbólico requiere como principales instrumentos la observación participante y entrevistas, porque se trata de asumir la mirada y la interpretación desde las narrativas y discursos de los docentes de las comunidades étnicas como lo es la institución educativa en la que se basa el estudio, es necesario señalar que se nos presentaron varias dificultades que implicaron reordenar la metodología y adaptarlas a las condiciones que el contexto presentaba. Una primera dificultad a la que me enfrenté como investigador docente al momento de desarrollar el trabajo de campo, lo constituyó el hecho de que la población ha venido siendo objeto de estudios desde las década de los 70s cuando se vuelve tema de interés por investigadores, entre otros, mucho de ellos llegaron a la población con el objetivo de analizar y sacar la información, sin tener en cuenta la opinión de los palenqueros en torno al proceso de investigación, y aún más sin tener el consentimiento expreso de estos para divulgar elementos propios de su comunidad. Lo anterior, ha generado resistencia por parte de los actuales palenqueros a participar en procesos investigativos que involucren personas externas a su población, en el caso particular de esta investigación dicha resistencia se pudo sortear debido a tener un contacto previo con palenqueros, los estudiantes de la Universidad de Pamplona a quienes le di clase, y nuevos conocidos a lo largo de mi quehacer docente, me ayudaron a entablar un puente con la directivas y docentes de la escuela, quienes después de hacerme comprometer para que su documento PEI no fuera publicado como parte de los resultados, me permitieron gentilmente revisarlo y analizarlo.

Se triangularon las fuentes información emanadas de la institución educativa con el marco legal o jurídico de la etnoeducación en Colombia y las investigaciones en formato de libro de docentes etnoeducadores e investigadores palenqueros (ver

anexos 5 de la portada de los textos) de la misma institución propósito de nuestro estudio, que no solo son propuestas de integración de los saberes ancestrales al currículo, sino experiencias de sistematización de esa articulación de la cultura ancestral al currículo, convirtiéndose muchos de estos textos en manuales escolares en la institución objeto de estudio.

Soportamos la información que no pudo ser obtenida a través de la observación participante¹ con diferentes fuentes documentales emanadas de la institución, tales como el P.E.I de la institución y el documento de resignificación del PEI, asimismo se realizó un trabajo de campo al interior de la IETA Benkos Bioho y con miembros de la comunidad de San Basilio de Palenque, el cual fue muy enriquecedor desde el punto de vista de información para comprender el proceso de inclusión de los Saberes Ancestrales. Se realizaron 11 entrevistas semi-estructuradas a docentes de la institución quienes fueron fundamentales algunos de ellos en la gestión de políticas etnoeducativas entre los años de 1980 y 1990(ver perfiles y criterios de selección) y una entrevista a un adulto mayor.

En la presentación de los resultados se asume la documentación narrativa² es una herramienta que permite dar cuenta de lo que sucede en las escuelas, las aulas y comunidades escolares y lo que sucede a sus actores cuando diseñan y llevan adelante experiencias pedagógicas. Asimismo, ofrece elementos críticos para

¹ Como se mencionó párrafos atrás las condiciones histórico-sociales de los habitantes del corregimiento de San Basilio de Palenque, no hicieron posible la realización de una observación directa, razón por la cual se da cuenta de las alternitas empleada en la presente investigación para suplir la Observación Directa y se justifica la proveniencia de las fuentes de información y de la documentación

² La utilización de la documentación narrativa no implica, de ninguna manera, hacer uso del Análisis del Discurso, ya que como lo explica Van Dijk (1998): Si bien es cierto el análisis del discurso sirve para abordar una diversidad de temas sociales e ideológicos, así mismo es importante recordar que el Análisis del Discurso suele emplearse como una herramienta de análisis de las intencionalidades comunicativas que se encuentran en los textos orales y narrativos. Siendo el caso de la presente investigación que la documentación narrativa no se tensiona, ni se confronta con las intencionalidades comunicativas de los hablantes o con otras consideraciones. El lugar que se le concede en la presente investigación a la Documentación Narrativa es la del reconocimiento de los protagonistas que agenciaron los procesos etnoeducativos descritos a lo largo de la presente investigación.

pensarla, simultáneamente como una estrategia de formación horizontal entre pares, una metodología de indagación cualitativa e interpretativa de la vida escolar. (2004, p.1)

Es así como la documentación narrativa se constituye en una estrategia válida para abordar el proceso de inclusión de los saberes ancestrales en la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, permitiendo recuperar la experiencia de Etnoeducativa llevada a cabo en San Basilio de Palenque.

1.3.1.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Técnicas:

Entrevista semiestructurada: a actores del proceso de implementación de los procesos etnoeducativos en la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho. La entrevista semiestructurada, según Hernández, Fernández y Baptista, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados (2006, p.418).

La entrevista cualitativa, se entiende en esta investigación como una herramienta de recogida de información, desde la que se busca entender el mundo desde el punto de vista de los sujetos sociales que se investigan. En palabras de Kvale (2011) mediante las entrevistas pretendemos acercarnos al mundo de “ahí fuera”, huyendo de entornos de investigación especializada como los laboratorios, para entender, describir y explicar “desde el interior”. En relación a esta cuestión “las entrevistas de investigación no se consideran una experiencia de laboratorio, en el sentido de proporcionar al entrevistador y al entrevistado un aislamiento respecto de las normas propias de sus contextos socioculturales” (Vallés 2002, p. 46), por

el contrario, lo que se pretende es comprender en esos contextos como la escuela responde a dinámicas socioculturales que le dan sentido. Por lo tanto, a través de las entrevistas se analizan las experiencias y narrativas de los docentes, relacionándolas con su entorno cultural palenquero del cual hacen parte, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto natural, sin las alteraciones que pueda introducir un entorno artificial.

De esta manera, la entrevista semiestructurada se constituyó en una herramienta que permitió tener una visión amplia del proceso del rescate de los Saberes Ancestrales y su inclusión en el currículo en San Basilio de Palenque, además de vislumbrar a partir de los propios actores que participaron del significado que tuvo a nivel social y cultural. En lo que sigue se considerara las entrevistas realizadas bajo el término de documentación narrativa.

Instrumentos:

Guía de preguntas Abiertas a los docentes de la Institución Educativa y adultos mayores de la comunidad palenquera participes en la construcción del currículo: Una de las herramientas más utilizadas en las investigaciones de enfoque cualitativo lo constituye un cuestionario base, el cual consiste en un conjunto de preguntas que ayudan a tener una mirada holística del objeto de estudio. En el ámbito de esta investigación se utilizó el cuestionario con preguntas abiertas, ya que estas no delimitan las respuestas de los actores involucrados en el proceso investigativo, además al tener respuestas abiertas proporcionan una información mucho más extensa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 217).

Número de personas entrevistadas: 12

Docentes activos de la institución: 8

Exdocentes y pioneros en la configuración de la política etnoeducativa: 3

Adultos mayores: 1

Criterios de selección de los entrevistados

Para la selección de las personas que fueron entrevistadas durante el transcurso de la investigación, se utilizó una muestra de tipo no probabilístico, en la cual la selección de la población se basa en los criterios del investigador, en el caso de esta investigación los criterios que se tuvieron en cuenta para la escogencia de la población entrevistada fueron:

1. Ser pionero en el proceso de construcción del proyecto etnoeducativo de la Institución técnica agropecuaria Benkos Bioho en su etapa inicial. El poder entrevistar los gestores del proceso etnoeducativo en la IE del corregimiento de San Basilio de Palenque se constituye en una fuente primaria para conocer y comprender cómo fue la génesis del rescate de los saberes ancestrales al interior de la comunidad y su inclusión en el currículo.
2. Ser docente de la Institución Técnica Agropecuaria Benkos Bioho. La entrevista a los docentes que están laborando en la IE en la actualidad brindó la posibilidad de conocer cómo se ha venido desarrollando el proyecto etnoeducativo. Así como también los avances que ha tenido en la recuperación de los saberes ancestrales, la manera cómo se incluye éstos en las temáticas de las diferentes asignaturas y los desafíos que enfrenta en la actualidad la institución.
3. Ser sabedores o maestros comunitarios de los saberes ancestrales. La experiencia de poder entrevistar a los abuelos salvaguardas de los saberes ancestrales permitió vislumbrar como ha sido el proceso de articulación de la comunidad con la institución educativa de la mano de los protagonistas de dicho proceso.

Perfil de las personas entrevistadas

NOMBRE	PERFIL
Teresa Cassiani Herrera	Palenquera, licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico, líder en el proceso de rescate de saberes ancestrales al interior de la comunidad de San Basilio de Palenque y de la inclusión de los saberes ancestrales al currículo de Institución Educativa Benkos Bioho. Fue docente y ex rectora de dicha institución, ha participado en investigaciones en torno al rescate de la cultura ancestral del corregimiento y en la actualidad es rectora de la IEO San Luis Gonzaga, ubicado en el barrio de Nariño en la ciudad de Cartagena, lugar donde reside una gran parte de la diáspora palenquera en la ciudad
Alfonso Cassiani Herrera	Historiador Palenquero, Especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales Universidad Del Valle. Especialización en Enseñanza de La Historia. Valoraciones Históricas sobre Comunidades Negras, Magíster en Historia Perfeccionamiento Universidad Autónoma De Occidente - Sede Valle Del Lili. Junto con su hermana Teresa Cassiani fue uno de los líderes que iniciaron el rescate y salvaguarda de los saberes ancestrales en el corregimiento de San Basilio de Palenque.
Dorina Hernández	Licenciada en Administración Educativa, Magíster en Educación Comunitaria, Estudiante de Doctorado en Ciencia de la Educación RUDECOLOMBIA Universidad de Cartagena y aspirante a la doble titulación en Educación Social con la Universidad de Granada España. Experiencia docente en básica y universitaria, experta en diseño, formulación e implementación de Programas Etnoeducativos Interculturales, con reconocimientos nacionales e internacionales en coordinación, diseño, gestión y ejecución de proyectos pedagógicos, culturales, investigativos y productivos. Experta en el método de investigación de la consulta e indagación de

	<p>la memoria colectiva, con reconocida experiencia en trabajo comunitaria, social, cultural y étnicos, miembro del movimiento organizativo de Comunidades Negras de Colombia, ponente de la</p> <p>Declaratoria de Palenque Patrimonio Oral e Intangible de la humanidad - UNESCO, conferencista internacional y nacional en temáticas relacionadas con dinámicas educativas, sociales, culturales, y en derechos humanos, coautora de la Cartilla de la Lengua palenquera, del libro Lineamientos Curriculares para la Educación en comunidades Negras, del libro Enfoque y perspectiva de la Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, miembro del equipo de investigación del libro Léxico Palenquero.</p>
Basilio Pérez Reyes	Abuelo, 93 años, sabedor o maestro comunitario de los Saberes Ancestrales, ya falleció.
Rosibel Cassiani	Docente de la IE Benkos Bioho en el área de Ciencias Naturales, 7 años de experiencia docente en comunidades afrodescendientes.
María de los Santos Reyes	Docente de la IE Benkos Bioho en el área de preescolar, 19 años de experiencia docente en comunidades afrodescendientes.
Rodrigo Miranda	Docente de la IE Benkos Bioho en el área de Ciencias Sociales, 4 años de experiencia docente en comunidades afrodescendientes.
Humberto Miranda	Docente de la IE Benkos Bioho en el área de Biología, 24 años de experiencia docente en comunidades afrodescendientes.
Guillermo Galofre	Docente de la IE Benkos Bioho en el área de Agropecuaria, 20 años de experiencia docente en comunidades afrodescendientes.
Morgan Julio	Docente de la IE Benkos Bioho en el área de Lingüística, 10 años de experiencia docente en comunidades

	afrodescendientes.
Bernardino Cassiani	Docente de la IE Benkos Bioho en el área de Sociales, 22 años de experiencia docente en comunidades afrodescendientes.
Rene Bolívar	Docente de la IE Benkos Bioho en el área de humanidades, 23 años de experiencia docente de los cuales 22 años trabajando en comunidades afrodescendiente

1.3.1.2 Categorías de Análisis

1. Participación: Se refiere a la inclusión de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, entendido desde dos dimensiones: la primera de ellas desde la inclusión docentes nativos nombrados en la IETA, y la segunda dimensión desde la participación de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Formación: Nivel académico de formación alcanzada por los docentes en el ámbito educativo, así como también de manera específica en etnoeducación. Esta categoría influye en los saberes impartidos, debido a que los docentes tienen como fortaleza haber asumido los elementos culturales de San Basilio de Palenque desde su vida cotidiana, por lo cual son conscientes de la importancia del saber ancestral en la validación de la interculturalidad crítica, tal como se expresa en la tabla de los perfiles de los docentes entrevistados.

3. Transversalidad curricular: La articulación de los saberes ancestrales en los ejes temáticos del PEI de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho.

4. Políticas etnoeducativas: La manera como las políticas etnoeducativas permitieron la resignificación del PEI de IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho sobre logros de la etnoeducación.

NOMBRE	AÑO
Colegio Departamental Mixto de San Basilio de Palenque	Creado por la Asamblea Departamental en el año de 1984
Concentración Educativa Benkos Bioho	2.002
Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho	2.002 – actual

Fuente: Elaboración propia a partir del documento propuesta de los componentes del PEI para la INSETABP.

2 CAPITULO II EL PASO DE LA EDUCACION HOMOGENIZANTE A LA ETNOEDUCACION EN SAN BASILIO DE PALENQUE

El presente capítulo se refiere a los antecedentes inmediatos a la formulación de la política pública de etnoeducación, lo que permitirá comprender el contexto educativo, social y político que enmarca el surgimiento de esta. Seguidamente se explican los criterios y principios que son ejes fundamentales de la etnoeducación. Posteriormente, se reconstruye el proceso de implementación de la política etnoeducativa, y, finalmente, se analizan las dificultades que se generaron al momento de aplicar la política etnoeducativa en el caso específico del corregimiento de San Basilio de Palenque.

2.3 DE LA EDUCACION HOMOGENEA Y HOMOGENIZANTE A LA ETNOEDUCACION

Tras la finalización de la guerra de independencia, la recién constituida república hoy conocida como Colombia, dio inicio a procesos políticos, sociales e ideológicos tendientes a consolidar el inestable Estado-nación que había surgido de estas guerras. Entre las características que distinguieron este proceso se destaca la atención que se le dio al proceso de alfabetización a la población como baremo de la civilización, lo cual supuso implementar un modelo educativo de raíces foráneas, especialmente inglesas y francesas, que tuvieron como fin la homogenización ideológica y la integración cultural. De esta manera, los gobiernos concibieron la educación como una herramienta para desestructurar las culturas propias del mosaico de poblaciones que habitaban el territorio del país en beneficio de la construcción de una nación y nacionalidad unitaria a través de la escolarización que les imponía nuevas formas y prácticas en detrimento de las propias.

En este sentido, la educación en el contexto del proyecto político colombiano decimonónico se constituyó en una herramienta para construir las bases ideológicas para la generación de los nuevos sujetos cuyo comportamiento fuese acorde al lenguaje e imaginarios políticos de la recién creada república. Es decir, se buscó formar un ciudadano civilizado en conformidad con los parámetros de una élite letrada que tenía como modelo de civilización a Francia e Inglaterra. Fue a través de la educación en donde los intelectuales decimonónicos encontraron el espacio idóneo para adoctrinar a los futuros ciudadanos bajo principios de idealización, utilizando como referente las virtudes que ofrecía el panteón de próceres de la independencia, quienes constituían el modelo a seguir. En otras palabras, la educación colombiana del siglo XIX se constituyó en piedra angular en la construcción de la nación a partir de la idea de ésta como una comunidad imaginada (Anderson, 1993). Lo cual se hace evidente en la serie de leyes, decretos, normativas y cientos de documentos oficiales tendientes a regular la educación.

Como señala Carlos Patiño Millán “En 1820, el vicepresidente de Colombia, el general Francisco de Paula Santander, firmó el decreto que organizó dicho sistema. Bajo esa estructura, los maestros debían enseñar lectura, escritura, aritmética y los dogmas de la moral cristiana. El texto sostenía que a los alumnos se les instruiría en “los deberes y derechos del hombre en sociedad y les enseñarán el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves por la tarde” [...] El Congreso de Cúcuta de 1821 expidió leyes referentes al establecimiento de escuelas para niñas en los conventos religiosos, se reformaron los colegios y las casas de educación, y crearon escuelas y universidades. En 1826, se redactó el Plan General de Estudios Superiores y se crearon escuelas normales para la formación de maestros siguiendo las pautas del modelo lancasteriano” (Patiño, s.f. p. 9)

Sin embargo, fue a partir de la segunda mitad del siglo XIX en el marco de la hegemonía conservadora iniciada por el presidente Rafael Núñez y la constitución de 1886 que regiría al país por 105 años, que se configuraría y definirían la política educativa que caracterizó al país durante gran parte de su historia contemporánea. Durante este periodo se agudizó el debate y la crítica hacia la herencia colonial española. Evidencia de lo anterior lo son los textos de José María Samper (...), fortaleciéndose aún más la apertura hacia modelos culturales, políticos y sociales de corte francés e inglés con fuerte influencia católica, como rezaba en el artículo 41: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica.” (Constitución de 1886), dándole a la educación un carácter fuertemente religioso, quedando reforzado en el concordato firmado con la Santa Sede, en el cual se declaraba:

En las universidades y colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación y la instrucción pública se organizarán y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observará en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica. (Guerrero, s.f. p. 10)

De esta manera, la educación a partir de la segunda mitad del siglo XIX no solo tuvo como función crear un ciudadano a partir del modelo francés e inglés, sino que dicho ciudadano tendría como marco de desarrollo los rígidos principios de catolicismo de la época. Aún más, la educación planteaba que no se propagarán “ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la iglesia ” (Guerrero, s.f. p. 11), lo que en la práctica significó la homogenización de los rasgos culturales de la población colombiana. De manera que toda tradición que no estuviera dentro los estrechos cánones del pensamiento católico y conservador del periodo simplemente era satanizada, afianzando con ello la idea de Colombia como un país mestizo. Y es que, dentro del pensamiento político y social del

periodo de la regeneración, la idea de un país multicultural y racial simplemente no cabía, por lo cual toda singularidad debía de borrarse (Wills, 2000, P.393).

En este orden de ideas, leyes como ley 61 de 1888 (Ley de los Caballos) planteaba:

Art. 2º. El Presidente de la República ejercerá el derecho de inspección y vigilancia sobre las asociaciones científicas e institutos docentes; y queda autorizado para suspender por el tiempo que juzgue conveniente, toda Sociedad o Establecimiento que bajo pretexto científico o doctrinal sea foco de propaganda revolucionaria o de enseñanzas subversivas (Bermúdez, 2010).

La ley en mención no solo facultaba al gobierno a penalizar la diferencia, sino a legitimar el pensamiento político y educativo hegemónico, singularizante y católico que era la piedra fundacional de la nación colombiana, en el cual la diversidad era “incompatible con el orden y con la existencia de una comunidad política sólida y vital” (Wills, 2000. p. 395). Es decir, construir la memoria de la nación borrando las demás memorias que ponía en jaque la memoria totalitaria en la cual se anidaba la sobrevivencia de la nación (Roldan, 2000. p.104).

En este orden, en el año 1930 culmina la hegemonía conservadora y llega al poder el partido liberal. Con el advenimiento del partido liberal se inició un periodo de transformaciones en el campo educativo, de manera especial, en el periodo de gobierno de Alfonso López Pumarejo, quien con su “Revolución en marcha” rompió con el tradicionalismo que aun preexistía en la Colombia de las primeras décadas del siglo XX, propuso la educación gratuita y obligatoria, y abrió espacios de participación al género femenino en la universidad (Helg, A. p. 58). Sin embargo, a pesar de las reformas e intentos del gobierno por ampliar la cobertura educativa, esta tuvo varios obstáculos tales como la falta de recursos y la

explosión demográfica que sufrió el país a mediados del siglo XX que generó el crecimiento de las ciudades (Cuestas O, 2010. p 196). Cuestas citando a Cajiao, refiere que en este contexto “La escuela se convierte en la herramienta civilizadora por excelencia. Es imprescindible que niños y niñas adquieran las aptitudes necesarias para participar en la vida social y productiva que requiere la ciudad” (Cuestas, 2010. p. 196).

Es así como entrado el siglo XX, y a pesar de las reformas impulsadas por los gobiernos liberales, subyacía en el pensamiento educativo colombiano el ideal civilizador, esta vez resumido en el manual de urbanidad (Cuestas O, 2010. p. 196). Es decir, aún estaba vigente en la élite nacional el pensamiento excluyente en el que el elemento indígena y afro no encajaba en el modelo de civilización de corte europeo. El tema de la raza y su impronta en el desarrollo del país se convirtió en un peso que continuaría durante gran parte del siglo XX, puesto que el concepto de progreso estaba profundamente ligado a lo biológico (Álvarez, J. 2006).

Lo anterior, tuvo un profundo arraigo en la educación, ya que los pensadores del momento encontraron en la educación el terreno propicio para poner en marcha muchas ideas relacionadas con el desarrollo biológico y el papel de la educación en el progreso del pueblo. Ejemplo de lo anterior lo constituye el médico Luis López de Meza, quien fue Ministro de Educación en la década de los treinta, durante la administración de López Pumarejo, y cuyas ideas en torno a la raza y el determinismo biológico como fuente de atraso o progreso impactaron la educación de este periodo histórico (Álvarez, J. 2006).

Las ideas referidas anteriormente, cobraron mayor fuerza a partir de la visión de desarrollo que orientó la política latinoamericana, y por supuesto la colombiana, a mediados del siglo XX. Dicha visión del desarrollo, tendría como consecuencia directa la consolidación de un “sistema pedagógico cuyos fines estuvo dirigido a

aumentar la fuerza laboral, conocer los procesos tecnológicos, incrementar la competitividad y producir capital humano” (Pérez, (sf), p.42) quedando relegado a un segundo plano la cultura y los intereses de las comunidades minoritarias. Lo cual generó una política educativa excluyente y utilitarista. La cual, dicho sea de paso, estuvo vigente casi sin cuestionamiento hasta muy entrado el siglo XX, a pesar que desde la década del 30 se prohibió la discriminación a la población estudiantil por motivo de raza, religión, clase social o ilegitimidad de nacimiento (Ley 32 de 1936). No obstante, en la práctica aún se discriminaba a los estudiantes por su origen racial y cultural, lo cual se hace evidente en la invisibilización de los indígenas y afrodescendientes en los componentes pedagógicos colombianos durante mucho tiempo (Álvarez, J. 2006. p. 7).

Sería hasta los años setenta cuando se inició un verdadero cambio a nivel de pensamiento en la educación colombiana, cambio que estuvo agenciado en un primer momento por las comunidades indígenas y posteriormente por las poblaciones afrodescendientes. Estos últimos –los afrodescendientes- a través de un fuerte movimiento de reivindicación lograron sacar de la invisibilidad el legado cultural de las poblaciones afros en Colombia (Walsh, León y Restrepo. 2005). El rescate del legado cultural afrodescendiente dio lugar a procesos tendientes a la creación de conciencia y definición como grupo étnico y social. Lo cual puso, a su vez, “en cuestión las estructuras, instituciones y relaciones de la modernidad y colonialidad, desestabilizando los proyectos dominantes de la construcción de identidades nacionales” (Walsh, León y Restrepo. 2005. p. 211).

Esta deconstrucción de los imaginarios nacionales en torno al tema racial dado por el movimiento afro en Colombia se suscitó en gran medida gracias al trabajo de un grupo de intelectuales afrodescendientes influenciados por diferentes movimientos internacionales tales como: los derechos civiles estadounidenses, el movimiento de las negritudes europeo, y los procesos de descolonización africanos. La influencia de estos movimientos se tradujo en que los intelectuales

afrodescendientes se dieron a la labor de reflexionar sobre las diferentes problemáticas que habían caracterizado a la población afro en Colombia desde tiempos de la colonia hasta la contemporaneidad (Walsh, León y Restrepo. 2005. p. 211). Al respecto señala Walsh et all citando a Wade:

En general, el cuadro que presenta la organización negra en Colombia durante esta época es de unos pequeños movimientos, en su mayoría de personas educadas localizadas en las grandes ciudades, quienes desarrollaban actividades de investigación, divulgación y autoconocimiento, casi sin fondos de financiación (2005. p. 211).

Entre estos movimientos uno tuvo especial impacto dentro del proceso de visibilización de la cultura afro, el agenciado por Manuel Zapata Olivella, quien a partir de la literatura y eventos académicos logró visibilizar la cultura afro. Todo ello, a través de conferencias como “Chango, el dios de la liberación”, seminario taller: “Los negros y su aporte a los 500 años de América” y el “I congreso de la cultura negra de las Américas”. Aún más de los encuentros nacionales de las organizaciones afrocolombianas salieron declaratorias y documentos sobre la situación política y social de las poblaciones afro en Colombia. Evidencia de lo anterior lo constituyen las conclusiones del Tercer Encuentro Nacional de Organizaciones Afrodescendientes, al cual asistieron 85 formas organizativas afrocolombianas, en el cual se plantearon, entre otras cosas:

Llamar a todas las comunidades y Organizaciones Afrocolombianas a utilizar la movilidad cívica y organizada para presionar la atención gubernamental frente a las problemáticas comunitarias. Convocar un Foro Nacional sobre la explotación de los recursos naturales, la biodiversidad y el manejo ambiental en los territorios de las comunidades afrocolombianas Exigir al Gobierno Nacional la incorporación del componente de la identidad afrocolombiana en la planeación y la asignación presupuestal de todas las

instituciones estatales, que promuevan el desarrollo ciudadano (Documento conclusiones tercer encuentro nacional de organizaciones afrocolombianas, 1995).

E este punto es preciso mencionar que junto con Manuel Zapata Olivella surgieron otros líderes afrodescendientes que agenciaron la organización del movimiento afro en Colombia, entre ellos Juan de Dios Mosquera, quien rescató la figura del cimarrón como elemento vital en la construcción cultural afro.

Así pues, a partir del agenciamiento de un movimiento afro constituido tuvo asidero el interés por crear políticas educativas que reconocieran la identidad étnica y cultural como un componente esencial en los procesos de formación. Lo anterior daría facilitaría el proceso de aceptación de Colombia como un país multiétnico y pluricultural en la constitución de 1991 y la posterior Ley General de Educación y su capítulo de Etnoeducación.

2.4 IDENTIFICACION DE LOS CRITERIOS DE LA ETNOEDUCACION

La relevancia del contexto ofrecido anteriormente, radica en que nos permite comprender las causas que condujeron a la exclusión de los saberes ancestrales - por parte de la sociedad mayoritaria y de las políticas educativas implementadas en la escuela tradicional-. Saberes ancestrales que por generaciones habían contribuido a la comprensión del entorno inmediato y que servían como criterios de corrección al obrar dentro de las comunidades indígenas y afro. No es, pues, de extrañar que el proceso de revisión del papel desempeñado por la escuela tradicional partiera de la necesidad detectada por las comunidades étnicas de propiciar espacios educativos en los cuales se respetaran sus valores por su pertinencia formativa y no como un caso de reconocimiento de diversidad étnica.

Esto lleva a un replanteamiento de fondo de la escuela tradicional que se vio materializado en una serie de leyes y decretos dirigidos a la reestructuración del modelo educativo tradicional, buscando con ello que las comunidades seleccionaran aquellos elementos que habrían de ser parte de los contenidos educativos y que habrían de servir para el desarrollo de las mismas. Es decir, que unida a la conservación de sus formas de vida y a la salvaguarda de su identidad se propiciaran procesos de desarrollo comunitario. De ahí que la primera ley decretada en esta dirección enfatiza en que: "La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes, vivencias, con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y los fueros propios y autóctonos" (Ley 115 de 1994. Capítulo I, Artículo 1º).

Vale la pena destacar la importancia que esta ley le otorga al trabajo colectivo de reestructuración educativa, pues reconoce que son precisamente las comunidades quienes pueden identificar, más allá de los rasgos étnicos comunes, cuáles son los saberes y valores culturales que han de ser transmitidos a las nuevas generaciones, así como también cuáles saberes y valores foráneos han de ser integrados a su cultura a fin de contribuir a la interculturalidad, al respecto por la diferencia y a las buenas prácticas de ciudadanía. Lo anterior, se refuerza con el Decreto 804 de 1995, con el cual se aclararon las dudas y se definió con mayor precisión todos los aspectos relacionados con el servicio educativo para grupos étnicos y la Ley 812 de 2003 en el marco de la cual se genera la inclusión de los grupos étnicos en el desarrollo de la política pública etnoeducativa a través de mesas de concertación departamentales.

De esta manera, de acuerdo con lo planteado en el documento titulado Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas

del Ministerio de Educación Nacional (1996) para que una escuela sea considerada etnoeducativa debe tener una serie de lineamientos propios, los cuales constituirán los pilares del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela y su articulación con la comunidad. Entre estos elementos, que van hacer piedra angular en un proceso etnoeducativo, encontramos el fortalecimiento de la identidad de la población a través de la puesta en valor de sus elementos culturales ancestrales tales como sus formas lingüísticas, rituales, gastronomía, las cuales constituyen un factor de amalgama al interior del nicho social de estas comunidades.

Un eje fundamental de la puesta en escena de la etnoeducación, y que de ella se deriva el éxito que ha tenido en el rescate de saberes ancestrales y la recuperación de la memoria histórica en estas comunidades, es la autonomía que tienen las poblaciones afros al momento de implementarlas al interior de su escuela. La autonomía les permite a las comunidades desarrollar una propuesta pedagógica y educativa acorde con las necesidades e intereses propios. La consecuencia de esta autonomía se ve reflejada en: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los currículos, los reglamentos estudiantiles y demás procesos de la gestión educativa. Todo lo anterior deberá estar direccionado a lograr que encajen de manera armónica los elementos culturales de la comunidad con los procesos propios de la escuela tradicional. Es decir, una escuela etnoeducativa debe generar procesos en donde la “la investigación y producción intelectual tenga mayor presencia y apoyo, y desde el cual se fortalezca la visión propia de sociedad, hombre, educación y desarrollo”. Un ejemplo de lo anterior lo constituye el Decreto 1122 de 1998 Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70 en que se crea “La cátedra de Estudios Afro colombianos”, que piensa en la construcción de un sistema educativo que incluya a estas comunidades.

Con la cátedra de Estudios Afrocolombianos se abrió un espacio de creación y estimulación académica que fortaleció y dinamizó las investigaciones que sobre el

tema afro se venían realizando en el país desde la década de los 70 del siglo XX y ayudó a consolidar la temática dentro de la agenda académica de Colombia de manera permanente. En este sentido, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos condujo a la incorporación de temas de estudio sobre la población Afro que habían sido históricamente marginados en las investigaciones académicas. De esta manera, autores como Oliver Bardory, Héctor Fabio Ramírez, Fernando Urrea y Doris García, incluyen dentro de sus investigaciones líneas como la sociodemográfica, socioeconómicas y estudios de migración rural/urbana, los cuales dan cuenta de una nueva perspectiva de abordar el tema afro (Hurtado, sf)

En esta misma dirección, una característica fundamental de la etnoeducación y que es esencial en procesos de articulación entre la escuela y la comunidad lo constituye el hecho de que un buen proceso etnoeducativo se realiza en conjunto con el resto de la comunidad en especial con aquellas personas que son parte de esos saberes ancestrales. De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje trasciende el aula de clase y se transforma en una experiencia vivencial en donde el estudiante desde la práctica encuentra sentido a los saberes ancestrales propios de su comunidad. Es así como la participación “constituye la base de los procesos etnoeducativos, induciendo al reconocimiento de los parámetros o lógicas propias, tanto al interior de las comunidades como en los nuevos paradigmas de la cultura planetaria” (MEN, 1996, p. 44).

Junto con lo anterior, una pieza central de la etnoeducación lo constituye la interculturalidad como factor de aprendizaje y respeto a las características culturales tanto de la población autóctona como de las poblaciones foráneas. En este sentido, la etnoeducación no simplemente representa la puesta en valor de la cultura local de las poblaciones afro e indígena, sino que trasciende el contexto inmediato, generando en el estudiante y en el sistema educativo procesos tendientes a crear diálogos. Al respecto señala Walsh et all citando a Robinson:

(...) el proceso de etnoeducación afrocolombiano se caracteriza por una conciencia cada vez más compartida de la necesidad de una etnoeducación para todos. (...) En este sentido, uno de los retos (...) consiste en promover la interculturalidad en el sistema educativo, mediante el conocimiento y valoración de la diversidad cultural, en particular, a través del conocimiento de la historia y de los aportes sociales, económicos, políticos y culturales de las comunidades afrocolombianas a la Nación (p. 98)

De esta manera, los criterios con los cuales se entiende la etnoeducación permiten que junto con la revitalización de la propia cultura se abra un espacio de discusión, aproximación y reconocimiento de valores culturales diferentes. Lo anterior, significó la puesta en escena de nuevos actores en la educación colombiana, especialmente después de la creación de la política etnoeducativa en 1994.

2.5 SISTEMATIZACIÓN EN LA APLICACIÓN DE LA POLÍTICA DE ETNOEDUCACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, la Constitución Política de 1991 abrió el camino hacia la implementación de educación diferenciada para las minorías étnicas, y posteriormente la formulación de la Ley de etnoeducación materializó buena parte de las reformas en materia de educación para minorías. No obstante, lo anterior, la implementación de la etnoeducación no se dio de manera inmediata a la promulgación de la Ley. La manera como se empezaron a aplicar las políticas, leyes y decretos arrancó con el trabajo de difusión de los derechos de las minorías étnicas, principalmente las minorías indígenas, posteriormente los afrodescendientes y finalmente el pueblo Rom.

Esta etapa incipiente de difusión se concentró en dar a conocer los derechos de los grupos étnicos en tanto que minorías. Para ello, se realizaron desplazamientos hasta los resguardos y lugares de asentamiento tradicionales de las comunidades,

así como también en las Instituciones de Educación Oficiales de las cabeceras municipales, corregimientos y veredas en las que había población indígena o afrodescendientes.

A este respecto, vale la pena mencionar que dos décadas antes de la carta constitucional del 1991, se habían dado iniciativas para el fomento de la etnoeducación, principalmente en comunidades indígenas. Así quedó registrado por parte del Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2004), en el que se documenta que las regiones del Cauca y de la Sierra Nevada fueron pioneras en el ejercicio de su derecho a adecuar la educación a su historia y a sus tradiciones ancestrales. Aún más, gracias a la insistencia del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC- y de la Confederación Indígena Tayrona –CIT-, en el año de 1978, mediante el decreto 1142 se reglamentó el nombramiento de docentes indígenas amparados por criterios de selección específicos. Dichos criterios de selección consideraban aspectos como: la pertenencia a la comunidad, el manejo de la lengua nativa, el manejo del castellano, este último aspecto obedeció a que en el mismo decreto se estableció la alfabetización en lengua materna como requisito de obligatorio cumplimiento. Esta iniciativa dio lugar al nombramiento de maestros indígenas bilingües, aunque en su mayoría sin formación docente (MEN, 2004).

De acuerdo con el mismo documento del MEN (2004), la experiencia derivada de la educación en lengua nativa facilitó que la misma Confederación Indígena Tayrona –CIT- llegará a una concertación con respecto a la participación de sus comunidades en la administración educativa de la Sierra Nevada de Santa Marta. Para tales efectos, se conformó una comisión compuesta por representantes del MEN, del departamento del Cesar y por autoridades indígenas de la Sierra. Por tratarse de una iniciativa de carácter regional encaminada a concertar aspectos puntuales sobre los lineamientos de la etnoeducación, en su momento se expidió la resolución 3454 de 1984 para la legalización de los acuerdos allí logrados.

Precisamente, ante la necesidad de concertar la administración educativa con las minorías a las que estaban dirigidas las políticas etnoeducativas, en el año de 1985 se creó el Programa de Etnoeducación por parte del MEN, en cabeza de la Oficina de Etnoeducación. El Programa de Etnoeducación se trazó dentro de sus políticas: la cualificación y profesionalización tanto de los maestros indígenas como de los que sin ser indígenas atendían poblaciones minoritariamente étnicas, así como también a los diferentes agentes administrativos que estaban relacionados con la educación de estas poblaciones. Como complemento de lo anterior, la oficina de Etnoeducación propició espacios de creación de materiales pedagógicos en las lenguas autóctonas de las comunidades y en castellano, con el propósito de favorecer el bilingüismo. Como consecuencia de lo anterior, se incrementó el apoyo a las investigaciones relacionadas con los aspectos lingüísticos de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Estos logros se encuentran consignados en el documento del MEN titulado: Estado del Arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en la política pública (2004).

En 1985, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa de Etnoeducación. Su política en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales. También era evidente una política de difusión, pues se editaron, fotocopiaron y repartieron por todo el país las memorias de cada uno de los seminarios y talleres realizados, así como varias versiones de lineamientos generales de etnoeducación. (Enciso, p.10)

De igual manera, se fortalecieron las políticas de difusión de los lineamientos generales de etnoeducación y los resultados de las diferentes actividades académicas que se realizaron. Fue así como se organizaron asociaciones que promovieron la realización de seminarios, foros y congresos en los cuales se expusieron los avances de la investigación académica y pedagógica con relación a

la aplicación de las políticas etnoeducativas en la vida escolar de las comunidades. Siendo así que se revisaron los métodos de evaluación de la Escuela Tradicional, se replantearon procesos pedagógicos y se fortalecieron las políticas educativas de base etnográfica.

Asimismo, el reconocimiento legal de los nuevos pueblos indígenas conferido por la Constitución de 1991, implicó a su vez la realización de ajustes a las políticas públicas, obligando a que éstas trascendieran la participación de las etnias y de las minorías en la vida política regional y estatal y permitieran que de manera efectiva los representantes de las comunidades tuvieran acceso a la toma de decisiones en materia de educación. Para alcanzar metas comunes fue preciso el diseño de una política estatal que conciliara los lineamientos educativos con los saberes ancestrales que las comunidades deseaban preservar.

En dirección a lograr este tipo de concertación se promulgó la Ley 115, también conocida como Ley General de Educación, la cual sirve en esta parte del texto para explicar la manera cómo se sistematizó la aplicación de las políticas etnoeducativas, específicamente las referidas a la población afrodescendiente.

A este respecto, vale la pena mencionar que el primer esfuerzo encaminado a la educación afro descendiente se dio en el año de 1976 en el archipiélago de San Andrés y Santa Catalina con un Programa experimental de bilingüismo inglés/español, programa que atendió a la población en edad escolar por cerca de nueve años. Mientras que para las poblaciones afrodescendientes que habitaban la zona continental fue solamente hasta 1985 que se dieron las primeras iniciativas de enseñanza bilingüe en San Basilio de Palenque, esto es, casi una década después.

Estas experiencias se fueron consolidando lentamente, siendo así que en 1989 se realizó el Primer Encuentro Nacional de Educación Afrocolombiana y tres años

más tarde se llevó a cabo el Primer Congreso Pedagógico en comunidades negras en 1992 (Castillo, 2010, p.80). Ambos encuentros contribuyeron a conceptualizar de manera muy variada el concepto de étnico afrodescendiente, pues aportaron múltiples perspectivas acerca de este concepto.

Aunados a los esfuerzos explicitados en el capítulo titulado <Grupos Étnicos> de la Ley general de Educación, en el año de 1995 se legalizó la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, la cual estuvo conformada por: el Ministro de Educación, el Director de Asuntos para las Comunidades Negras del Ministerio del Interior, un representante de la oficina de etnoeducación designado por el MEN, un representante del Consejo Nacional de Educación Superior, el director de COLCULTURA, tres representantes de la región caribe, dos delegados de cada uno de los departamentos con presencia afrodescendientes (Choco, San Andrés y Providencia, Valle del Cauca, Antioquía y Nariño), así como también un representante por Bogotá (Mosquera, 1999).

La importancia de la conformación de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras radicó, entre otras razones, en que esta Comisión documentaba las problemáticas educativas de las comunidades y la gestión realizada en las diferentes instituciones para la búsqueda de soluciones a dichas problemáticas. De igual manera, esta Comisión tenía a su cargo evaluar a nivel nacional y territorial las políticas, programas y proyectos propuestos por los entes regionales y por el MEN en materia de etnoeducación y difusión de la cultura afro. Y lo mismo para el caso de los programas y proyectos propuestos por el Ministerio de Cultura. Además de estas tareas, también estaba a cargo de la Comisión, la gestión de los recursos y la distribución presupuestal para el desarrollo de la etnoeducación, lo cual incluía fortalecimiento de créditos condonables para estudiantes afrocolombianos, pero sobre todo la función que más llama la atención de la Comisión consiste en: la presentación de proyectos y programas que

contribuyan a la implementación del Plan Nacional de Desarrollo etnoeducativo de las comunidades y al mejoramiento del servicio afrocolombiano. (Mosquera, 1999)

Con el propósito de impulsar el diseño de currículos integrados en el año de 1996 el Ministerio de Educación hace pública las modificaciones a la política de etnoeducación en la cual se realiza una diferenciación entre la etnoeducación afrocolombiana y la indígena. Estas diferencias partían del reconocimiento explícito que el elemento vinculante entre ambos grupos radicaba en que ambos eran minorías, pero más allá de eso no existían rasgos identitarios que condujesen a tratarlos como si fueran culturalmente homogéneos. Esto le brindó más autonomía a cada una de estas comunidades para la realización de los procesos educativos contextualizados con base en su propia cultura.

Posteriormente, en 1998 se creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122. Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70. 1998). Vale la pena resaltar que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se creó principalmente, con el propósito de reconocer el aporte de la cultura africana a la construcción de la identidad nacional. De ahí que, muchos de los esfuerzos de esta cátedra estuvieran encaminados a aclarar que no estaba dirigida solamente a las poblaciones afrodescendientes sino al conjunto de la población colombiana, ya que la esencia de la cátedra de estudios afrocolombianos era la difusión de la cultura afro. Así entre los objetivos con los que fue planteada se destaca:

[...] Aquellos proyectos agenciados directamente por los miembros de una comunidad perteneciente al grupo étnico y cuyo propósito es fortalecer su autonomía y proyecto de vida, es lo que se denomina etnoeducación. De otra parte, los proyectos cuyo objetivo es dar a conocer los aportes de la población afrocolombiana en diversos campos de la vida nacional y a eliminar las formas de racismo y discriminación, serían los que corresponden a la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos,

CEA. Estos proyectos pueden ser realizados en comunidades e instituciones donde la población no necesariamente pertenece al grupo étnico, al igual que en instituciones donde la población afrodescendiente sea mayoritaria. De hecho, teniendo en cuenta la obligatoriedad de la cátedra, este tipo de proyectos debe realizarse en todas las instituciones educativas del país (lo que no sucede con la etnoeducación). (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.34).

Si bien la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se diseñó para que fuera complementaria de la Ley de etnoeducación -tanto en los aspectos legales como en los pedagógicos-, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es un ejemplo del esfuerzo diferenciador entre la etnoeducación indígena y la etnoeducación afro, pues se presenta como el aspecto tangible de las políticas etnoeducativas y como la materialización de los derechos educativos de los afrocolombianos.

Ahora bien, renglones atrás se hacía referencia al hecho que los cambios legislativos condujeron a cambios en las políticas de educación. Siendo el caso que, en el año 2001 se dio una reestructuración en el Ministerio de Educación Nacional que repercutió en cambios en la política del Programa de Etnoeducación que a partir de ese momento se concentró en el diseño de lineamientos pedagógicos y orientaciones para la inclusión de los elementos identitarios de la cultura y saberes de las comunidades afrodescendientes.

Si bien es cierto que el presente trabajo trata sobre el proceso de inclusión de saberes ancestrales ligados al currículo -específicamente en la población de San Basilio de Palenque-, es importante decir que el Ministerio de Educación Nacional incluyó a todas las comunidades afro que habitan el territorio nacional. Dicha inclusión por parte del MEN se vio reflejada no sólo en las políticas de etnoeducación, sino que también en la financiación de las investigaciones y en la escritura de papers que sirvieran de modelo de inclusión etnoeducativa para los

afrodescendientes. Entre los propósitos de los textos relacionados por el propio MEN se encuentran:

Política de Etnoeducación Afrocolombiana (documento MEN 2002), Atlas Etnográfico Afrocolombiano (Maya 2003), Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales Sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana (Enciso 2004), y Memorias del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, realizado en agosto de 2002 (MEN 2004). De estos documentos, el Ministerio ya publicó los dos últimos. (Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en la política pública, 2004, p.34)

La mayoría de estos textos destacan el diálogo que a propósito de la etnoeducación se debería entablar entre los conocimientos fundamentales del currículo tradicional y los saberes tradicionales que las comunidades han perpetuado como forma de vida y de supervivencia a lo largo del tiempo. Asimismo, el conjunto de las leyes, decretos e iniciativas aquí documentadas evidencian que una de las características más notorias de la sistematización en la aplicación de la Ley de Etnoeducación lo constituye la creciente conciencia sobre la necesidad que debe satisfacer la educación con relación al fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de las comunidades afrocolombianas.

De esta manera, se puede vislumbrar la manera como la etnoeducación irrumpe en el ámbito educativo colombiano a partir de la segunda mitad del siglo XX como un elemento de transformación del modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional, en el cual las diferencias étnicas y culturales habían sido literalmente desdibujadas a partir de la idea de una nación mestiza. Mientras que a partir de la etnoeducación se generaron proceso de reivindicación y puesta en valor de los elementos culturales tradicionales de poblaciones que habían permanecido históricamente marginadas de la construcción de la identidad de la nación. Siendo

el caso que, por primera vez en la historia de la educación colombiana se consideró incluir dentro de la formación de la población afro los saberes ancestrales que los representan y le dan su singularidad étnica frente al resto de la población. Una de las poblaciones pioneras y que agenciaron este proceso lo constituye Palenque de San Basilio, quienes a partir de un movimiento interno lograron transformar la noción de educación y fueron piedra angular en el desarrollo de las políticas etnoeducativas.

El siguiente cuadro es una síntesis de las leyes, decretos y demás normativas que dan cuenta del derrotero de la inclusión de los elementos culturales ancestrales de las comunidades indígenas y afrocolombianas al sistema educativo:

Cuadro 2. Normativas de la inclusión de los elementos culturales ancestrales de las comunidades indígenas y afrocolombianas al sistema educativo

POLITICA PUBLICA	AÑO	CARACTERISTICAS
Decreto 1142	1978	Se reglamenta la educación para las comunidades indígenas del país, dándoles a estas participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje para generar una educación contextualizada con su cultura
Resolución 3454	1984	Crea el Grupo de etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional con el fin de impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas.
Creación de la oficina de Etnoeducación	1985	Encargada de: <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación de maestros indígenas y no indígenas. • Diseño y producción de materiales educativos bilingües. • Apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, • Asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales. • Respaldo a los proyectos de etnoeducación afrocolombiana y educación bilingüe que se habían iniciado en San Basilio de Palenque y en el Archipiélago de San Andrés-
Convenio 169 de la OIT	1989	Declaración Universal sobre los Derechos Indígenas (Proyecto de Naciones Unidas. Oaxaca). En el cual establece el deber para el Estado de consultar las medidas legislativas y administrativas susceptibles de afectar directamente a los pueblos indígenas, estableciendo procedimientos apropiados de consulta con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas.

Nueva Constitución de Colombia	1991	En la cual se resquebraja el ideal de Colombia como un país mestizo y unitario, declarando por primera vez al país de carácter pluralista, reconociéndose y protegiendo la diversidad étnica y cultural de Colombia.
Ley 21	1991	Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989
Creación de Comités Departamentales de Etnoeducación.	1992	La cual tenía entre sus funciones: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, probar, adoptar y difundir innovaciones curriculares y pedagógicas para etnoeducación. • Coordinar los departamentos y el Distrito Capital en la identificación, prueba, adopción y difusión, de innovaciones curriculares y pedagógicas para la etnoeducación.
Ley 70 Comunidades Afrocolombianas	1993	Tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.
Ley 47 / Comunidades Raizales.	1993	Busca Lograr, entre otras cosas, la conservación y promoción de la cultura nativa raizal mediante la creación v ejecución de disposiciones tendientes a la protección del patrimonio cultural, tangible e intangible del departamento; Oficializa los idiomas creole y español, entre otras cosas.
Ley 115	1994	Ley General de Educación
Decreto 804 Reglamentario del Título III, Capítulo 3º de la Ley 115.	1995	Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos
Decreto 2249	1995	Crea Comisión Pedagógica Nacional – Afrocolombianos, la cual tiene entre sus funciones: <ul style="list-style-type: none"> • Informes sobre la problemática educativa de Comunidades y gestión de soluciones ante las instituciones. • Evaluación de las políticas, programas y proyectos del Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales. • Evaluación de las políticas, programas y proyectos del Ministerio de la Cultura. • Gestión e implementación del Plan Nacional de Desarrollo Etnoeducativo de las Comunidades. • Gestión de recursos y asignaciones presupuestales.

		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación y gestión para el fortalecimiento del Fondo de Créditos Educativos Condonables para estudiantes. • Presentación de propuestas y proyectos para la implementación de la etnoeducación y el mejoramiento del servicio afrocolombiano.
Ley 33	1997	La ley General de Cultura la cual tiene como objetivo la salvaguarda y difusión del patrimonio material e inmaterial de la nación
Decreto 1122	1998	Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70.
Cátedra de Estudios Afrocolombianos	2001	Tiene como propósito fundamental difundir la cultura afrocolombiana, fortalecer la identidad étnica de los afrodescendientes colombianos y rescatar su aporte a la historia nacional.
Decreto 165	2002	permite incluir población Rom y otras

Fuente: Elaboración propia a partir de las leyes y documento: Enciso, P. (2004). Estado Del Arte De La Etnoeducación En Colombia Con Énfasis En Política Pública. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones Recuperado en: <http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>

2.6 DIFICULTADES QUE HA TENIDO LA APLICACIÓN DE LAS POLÍTICAS EN ETNOEDUCACIÓN: EL CASO DE PALENQUE

Como se ha documentado en el presente trabajo, el diseño y la progresiva aplicación de las políticas de etnoeducación para las comunidades afrodescendientes data de hace cinco décadas, tiempo en el cual es viable realizar una revisión de los avances en esta materia, de forma tal que es posible observar, que:

- Se transitó de la formulación y aplicación de políticas y de leyes en educación basadas en el imaginario de una población estudiantil homogénea, al desarrollo de la normatividad en la que se concebía ampliamente la educación de las minorías étnicas, incluidas por supuesto las comunidades afrodescendientes.

- La implementación de las políticas en materia de etnoeducación, propició el desarrollo de experiencias etnoeducativas en las comunidades afrodescendientes, lo cual, a su vez, facilitó la incorporación curricular de elementos propios de la cultura afro y dio pie a la gestión de nuevas reformas en materia de etnoeducación.
- Como consecuencia del punto anterior, se logró la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y se enfatizó en que ésta no estaba destinada exclusivamente a las minorías afrodescendientes, sino que debía servir para el conocimiento de la herencia de los pueblos afrodescendientes presente en la cultura nacional.
- Miembros de las comunidades afrodescendientes se han formado a nivel universitario y se han cualificado con el propósito de hacer parte del grupo de etnoeducadores que atenderá los nuevos procesos de inclusión educativa.
- La reflexión adelantada por diferentes estamentos como: los Consejos Comunitarios de las poblaciones afrodescendientes, las Organizaciones Afrocolombianas, las universidades, las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales, entre otras instituciones, posibilitó el surgimiento de una reflexión propia en torno al tema de la etnoeducación afrocolombiana, así como la producción académica en torno al tema.

Otros avances que se pueden resaltar en el programa de etnoeducación particularmente para el caso de Palenque son los siguientes:

- Organización de documentación y vida de la memoria histórica palenquera.
- Oficialización del Programa de etnoeducación, a través de un acuerdo municipal expedido por el Concejo de la Alcaldía de Mahates y refrendado por el alcalde.
- La organización de la oficina de Etnoeducación en el C. E. P de Bolívar.

- La aprobación y ejecución de un proyecto de recuperación del medio ambiente de palenque, financiado por el antiguo Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente, conocido como INDERENA
- Producción de material audiovisual referidos a la cultura ancestral palenquera en temas como los juegos infantiles y música tradicional “el bullerengue”.
- La nueva vinculación por soluciones educativas de personas de la comunidad para trabajar como docentes Etnoeducativos, a través del Departamento. (1993, p. 5)

De manera más reciente, es decir a partir de la década del 2000 se han logrado avances en el orden de:

- Elaboración de un currículo intercultural palenquero.
- Elaboración de un proyecto de resignificación del PEI, fundamentado en la realidad social y cultural de la comunidad palenquera.
- Elaboración y desarrollo de un proyecto de Ajuste y Seguimiento del modelo pedagógico etnoeducativo para la comunidad de San Basilio de Palenque.
- Puesta en marcha del modelo pedagógico de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho de San Basilio de Palenque.

De manera que, al realizar un balance se podría afirmar que los logros derivados del proceso de inclusión de la etnoeducación son notables, ya que los resultados se han hecho visibles en los currículos de las Instituciones Educativas en unas pocas generaciones de educandos. No obstante, los progresos documentados a lo largo del presente trabajo, es preciso reconocer algunos de los obstáculos que han dificultado el desarrollo de la etnoeducación:

- En las discusiones sobre reformas a la educación, la etnoeducación sigue siendo un tema secundario en la política educativa nacional, esto es así en vista de que no se ha logrado trascender la visión de ésta –la etnoeducación- como una educación dirigida exclusivamente a las comunidades étnicas para dar el paso a una educación intercultural.
- No existe una política de fomento que promueva la reflexión pedagógica en torno al tema, así como tampoco se invierte en el mejoramiento de las instituciones y en el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza y de aprendizaje.
- Los índices de cobertura para comunidades etnoeducativas no abarcan a la totalidad de la población identificada como perteneciente a una minoría étnica.
- Las escasas investigaciones sobre la calidad de la etnoeducación dificulta el diseño de programas para el mejoramiento de la misma.
- Las limitaciones en la formación de etnoeducadores, sumado a la falta de acompañamiento de expertos en diseño curricular y a la ínfima sistematización y evaluación de experiencias conduce a que no haya un desarrollo significativo de buenas prácticas etnoeducativas.
- La mayoría de iniciativas en torno a la reflexión pedagógica y a la creación de un método propio para la educación en las comunidades negras carecen de financiamiento.
- La escasa aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pese a ser de obligatorio cumplimiento para la totalidad de Instituciones Educativas del país.

- La selección, nombramiento y formación de profesores foráneos asignados por las Secretarías de Educación para Instituciones Etnoeducativas, que al carecer de conocimiento de la cultura y las tradiciones de las comunidades, no resultan idóneos para trabajar en las mismas.
- El bajo índice de concertación entre las autoridades de las Secretarías de Educación Municipales y Departamentales y las Organizaciones Comunitarias en materia de gestión e impulso a las políticas de etnoeducación genera resistencia en las comunidades a la hora de aplicar dichas políticas.
- Los textos en lengua palenquera y los recursos didácticos siguen siendo escasos y no hay una política de fomento a la producción por parte de las administraciones nacionales, gubernamentales y locales.
- El bajo nivel de investigación, de formación para la investigación y asesorías en proyectos de investigación en etnoeducación por parte del Ministerio de Educación Nacional.
- La relegación de las Organizaciones Comunitarias con experiencia acreditada en etnoeducación para el desarrollo de programas y de proyectos en etnoeducación conduce a la marginación de los actores calificados en las comunidades para la ejecución de los mismos.
- La baja destinación de recursos nacionales, gubernamentales y municipales para impulsar efectivamente la etnoeducación.

- La poca o nula difusión en los medios de comunicación: televisión, radio y prensa sobre la importancia de la herencia africana en la construcción de la identidad nacional.
- La dificultad de los egresados afrodescendientes de Media Secundaria para ingresar a programas de formación universitaria.

A todas las limitaciones anteriormente enunciadas, es preciso agregar que en el caso de la comunidad de San Basilio de Palenque es manifiesta la resistencia a lo foráneo, dicha resistencia es producto de los diferentes tipos de explotación que tanto física como culturalmente han sufrido a lo largo de la historia.

Ahora bien, sumadas todas estas dificultades logran poner en evidencia que pese a la formulación de actos legislativos, pese al diseño de políticas etnoeducativas y a pesar de la multiplicidad de iniciativas en materia de etnoeducación, es evidente que aún existe una brecha entre las decisiones gubernamentales, específicamente en materia de etnoeducación y la realidad que se vive al interior de las Instituciones Etnoeducativas.

Razón por la cual es necesario seguir generando acciones concretas que permitan materializar las políticas gubernamentales y los planes de las Secretarías de Educación en la superación de las dificultades anteriormente relacionadas. Para lograrlo se precisa la intervención de todos los actores que tienen participación directa e indirecta en la educación de la comunidad y en la incorporación de los saberes ancestrales a la misma.

Una buena muestra de la necesidad de generar acciones para la superación de las dificultades en la implementación de políticas que favorezcan la etnoeducación lo constituye la inversión que se hace desde el gobierno central. Ya que, con el propósito de evidenciar el cumplimiento en los índices de cobertura, las

inversiones estatales no incorporan los conocimientos preexistentes en las comunidades y asumen que realizar inversiones materiales es sinónimo de apoyar los procesos de educación de manera integral. Para ejemplificar este punto traemos a colación un artículo publicado en la sección de noticias en la página del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) en el que se cita la inversión realizada en el año 2013 en la Institución Técnica Agropecuaria Benkos Biohó en materia de recursos TIC para la educación.

En la nota del MinTIC se narra que en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, el Ministro Molano, en compañía del Gobernador de Bolívar, Juan Carlos Gossaín Rognini hizo entrega de 900 tabletas para el máximo aprovechamiento en la práctica y formación de los niños y jóvenes. Dichas tabletas hacían parte de la estrategia 'N@tivos Digitales', que consistía en garantizar que las administraciones locales inviertan en tecnología y como contrapartida el Gobierno Nacional, garantizaría un aporte igualitario o superior en tecnología. Para este proyecto, el corregimiento realizó una inversión en el orden de los 137 millones de pesos para la compra de 300 tabletas, y, el Ministerio por su parte, aportó 600 tabletas que equivalen a más de 514 millones de pesos (MinTIC, 2014).

[...] "Este proyecto de entrega de tabletas es un ejemplo valioso, en el que se evidencia el trabajo conjunto y coordinado, no sólo entre el Gobierno Nacional y municipal, sino también con el concurso de la academia", señaló Molano Vega.

La incorporación de dispositivos móviles digitales, como son las tabletas, van acompañados de un modelo pedagógico especial, que busca el máximo aprovechamiento en la práctica y formación de los niños y jóvenes, con el fin de contribuir en el mejoramiento de la calidad educativa, una política gubernamental de inclusión digital y social que aporta en el mejoramiento y desarrollo de las regiones.

Estas nuevas herramientas contarán con aplicaciones específicas libres, diseñadas con fines educativos en diversos ámbitos como las artes visuales y musicales, desarrollo inicial de habilidades motrices y espaciales, desarrollo del pensamiento lógico, aprendizaje interactivo e inicial del lenguaje, aprendizaje de un segundo idioma, entre otros (MinTIC, 2014).

Como se puede apreciar en la cita precedente, lo que se resalta es el fomento a la inversión en materia de tecnología, así como el cumplimiento de políticas de inclusión tecnológica. Sin embargo, en lo que atañe a la educación propiamente dicha, la única mención está referida al hecho de que la tecnología entregada viene con <aplicaciones libres> y se relata el contenido en artes visuales y musicales, dejando de lado la tradición cultural de la comunidad. El dejar de lado la tradición cultural supone el desconocimiento de los esfuerzos que, precisamente, desde la etnoeducación se han realizado en el rescate e incorporación de los saberes ancestrales al currículo de la Institución Educativa. A tal punto que se presenta como un logro el que las tabletas entregadas servirán para “el aprendizaje de un segundo idioma”, desconociendo por completo que el conocimiento y uso de la lengua palenquera, faculta a los hablantes de la misma como bilingües, esto es poseedores de una segunda lengua.

Sin desconocer el valor de estas iniciativas, es preciso decir que las mismas terminan sirviendo más a los propósitos cuantitativos de cobertura e inversión del gobierno que a los procesos educativos propiamente dichos. Pues, como se puede apreciar en El Plan de etnodesarrollo Palenque 2015, de acuerdo con las cifras presentadas en el año 2013 se tenía conocimiento que “el 50,6% de los jefes de hogar eran analfabetos y sólo el 10,8% había logrado alcanzar algún grado de secundaria” (Plan de etnodesarrollo Palenque 2015, p.8). No obstante, este conocimiento de la realidad, en el mismo Plan solamente hay un pequeño apartado en el que a través de la implementación de programas y proyectos de

educación proponen la creación de un programa de alfabetización del adulto mayor que incluya el aprendizaje de la lengua nativa. Con lo cual se evidencia, nuevamente un desconocimiento de la comunidad, ya que, como se mostrará más adelante, son los adultos mayores los que poseen el conocimiento de la lengua palenquera y han sido éstos quienes hicieron posible la integración de la misma al currículo de la Institución Educativa de la comunidad.

Finalmente, es preciso decir que el proceso etnoeducativo afrocolombiano pese a las dificultades que ha tenido que superar se caracteriza por una conciencia cada vez más compartida de la necesidad de una etnoeducación para todos. Expresión de ello es la comunidad educativa de San Basilio de Palenque, que ha tenido que afrontar muchas dificultades en la implementación de la etnoeducación, las cuales han servido para fortalecer la identidad étnica y cultural de la comunidad y en la superación de las mismas se ha logrado construir un PEI etnoeducativo que propicia la formación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad.

3 CAPITULO III. EL DESAFIO DE SAN BASILIO DE PALENQUE COMO MODELO ETNOEDUCATIVO FRENTE A LA EDUCACIÓN MAYORITARIA DESDE EL ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LAS EXPERIENCIAS ETNOEDUCATIVAS DE DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA BENKOS BIOHÓ

En el presente capítulo se analizan los criterios de semejanza y de contraste entre el Sistema Educativo Mayoritario y la Escuela etnoeducativa, para luego develar las experiencias vitales de etnoeducación que se generaron en San Basilio de Palenque en las décadas de 1970 y 1980, las cuales fueron previas a la Ley 115 que introduce el concepto de etnoeducación. Para el análisis de esas experiencias se partirá de las voces o las narrativas de profesionales palenqueros que cuentan cómo fueron gestores en los procesos etnoeducativos. Parte de esas experiencias evidencian el desarrollo de la etnoeducación dentro de su comunidad y tendieron principalmente al rescate de la lengua palenquera como eje vital de la reconstrucción de la memoria histórica de la comunidad.

3.3 REVISION ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO MAYORITARIO Y LA ESCUELA ETNOEDUCATIVA

Para examinar la relación entre el Sistema Educativo Mayoritario y la escuela etnoeducativa es necesario delimitar los criterios de semejanza y de contraste entre ambas. Para este efecto nos ocuparemos de las características generales de la educación para establecer las semejanzas entre ambos modelos de escuela y posteriormente realizar un contraste.

En este sentido, para comprender los fines de la educación en Colombia de los últimos 25 años es necesario entender que la política educativa del país ha sido trazada a partir de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación

– 115 de 1994 – en función del ideal de ciudadano y ciudadana que dichas normas desarrollan a través de los derechos y deberes que les atribuyen.

En el caso de la Carta Magna de 1991, se dio un vuelco a los planteamientos constitucionales que habían dominado el país desde 1886, dando origen a procesos nunca antes vistos en la política colombiana. Entre ellos, abrió el camino a un proceso de descentralización, que permitió la creación de nuevos canales de participación ciudadana. En este contexto, el ciudadano deja de ser un ente pasivo para tener una voz en la toma de decisiones y transformarse en un ente de control sobre la calidad y oportunidad de los servicios sociales.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se constituye en una pieza clave enseñar el derecho a la ciudadanía y a las organizaciones sociales a participar democráticamente en la planeación, gestión y control. De esta manera, la Ley 115 define que la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le ponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Ley 115 de 1994).

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad., así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (Ley 115 de 1994).

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios (Ley 115 de 1994).

La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos, y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales, adecuados para el desarrollo del saber (Ley 115 de 1994).

El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad (Ley 115 de 1994).

El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones (Ley 115 de 1994).

La creación y el fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el caribe (Ley 115 de 1994).

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico, y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural, y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la nación (Ley 115 de 1994).

La formación de la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social (Ley 115 de 1994).

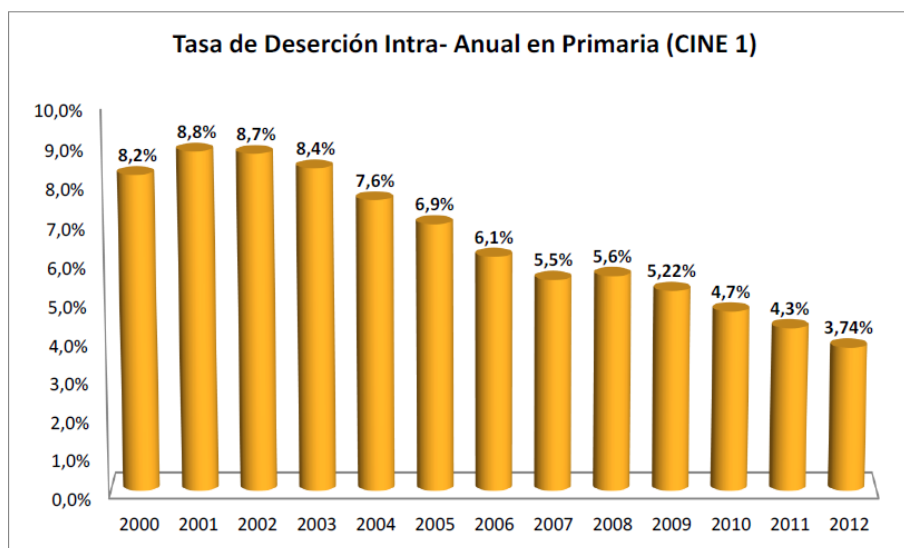
La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación el deporte y la utilización del tiempo libre, y la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ley 115 de 1994).

Con base en lo anterior, se puede inferir que los fines de la educación en Colombia corresponden a dos ejes principales: el primero de ellos, el derecho fundamental a la educación de todas las personas, y, el segundo de ellos es la generación de una política educativa que busca crear un ciudadano que responda a las necesidades del mundo globalizado.

Con el propósito de comprender mejor los alcances de cada uno de los ejes de los fines de la educación en Colombia se tratarán cada uno de ellos por separado.

Así, con relación al primer eje –el derecho a la educación para todos-, es posible apreciar que, desde 1992, a lo largo de los programas se vienen desarrollando en el país para ampliar la cobertura y la permanencia, el resultado ha sido un aumento importante en los indicadores de cobertura y permanencia en primaria y secundaria, tal como lo muestra la siguiente grafica para el caso específico de la primaria:

Grafica 2. Tasa de Deserción Intra – Anual Oficial en Primaria



Fuente: Ministerio de Educación, Rescatado de www.mineduccion.gov.co/1621/article-123926.html

La grafica muestra como en el año 2000 la tasa de deserción en el caso de la primaria era 8.2% para el año 2012 la tasa de deserción había bajado a 3,74%. Aunque se pueden observar significativos avances en el tema de cobertura y permanencia, aún es muy cuestionada la calidad de la educación. Es decir, si bien es cierto se ha logrado un aumento la cobertura y en la permanencia, ésta no se ha visto necesariamente reflejada en un aumento de la calidad educativa del país y mucho menos en equidad en el ámbito educativo. Y lo que más nos interesa para el tema de la presente investigación, hasta el momento no se ha realizado un estudio sistemático de las diferencias entre instituciones etnoeducativas e instituciones de educación regular.

Con relación al eje de los fines de la educación, es posible afirmar que la cobertura en el caso de Colombia se ha quedado limitada al número de estudiantes que ingresan a la educación y permanecen en esta.

De ahí que proyectos como: el Plan Sectorial 2006 – 2010, cuya meta era ampliar la cobertura de la educación inicial, preescolar, básica y media, y el aumento de la infraestructura educativa. O la implementación del Programa de Familias en Acción, orientado a la población más pobre (nivel 1 del Sisben) localizada en municipios menores de 100 mil habitantes. O la Agenda de Desarrollo Visión 2019, dirigida a la disminución de la deserción y el aumento de cobertura, a unos niveles muy bajos, expresen los fines de la educación en porcentajes cuantitativos. Así se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Metas de cobertura de básica y medio

Metas	2005	2010	2015	2019
Aumentar la cobertura bruta en:				
- Transición	88,1%	92%	96%	100%
- Educación Básica Primaria	111,5%	108%	106%	104%
- Educación Básica Secundaria	86,1%	90%	95%	100%
- Educación Media	64,8%	77%	89%	100%
Aumentar la cobertura neta en educación básica⁹	84%	90%	93%	95%
Disminuir la deserción en :¹⁰				
- Transición	7,4%	5%	2,5%	0%
- Básica primaria	6,4%	5%	3,5%	2%
- Básica secundaria	5,8%	4,5%	3,5%	2,5%
- Media	3,6%	3%	2,5%	2%
Disminuir la repetición en educación básica y media (Transición – 11^o)	3,4%	2,6%	1,8%	1%
Incrementar los años promedio de escolaridad de la población entre 15 y 24 años¹¹	9,1 años	9,7 años	10,3 años	11 años
Reducir la tasa de analfabetismo de personas de 15 y más años¹²	8,6%	5,8%	3%	1%
Reducir la tasa de analfabetismo de personas entre los 15-24 años	3,7%	2,5%	1,3%	0%

Fuente: Documento Visión 2019, rescatado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf

Todos estos proyectos y políticas, muestran un interés significativo del gobierno por los indicadores numéricos, sin embargo, frente a eso persisten importantes dificultades en el sistema educativo colombiano. Entre ellas: las Instituciones Educativas no tiene la capacidad suficiente para atender las demandas educativas, la persistencia de altas tasas de inasistencia y de deserción escolar. Lo anterior se debe en gran medida a que los proyectos relacionados anteriormente no impactan el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual los verdaderos problemas que afectan al estudiante como la violencia, drogas, ausencia de servicios básicos, etc., continúan presentes en su vida cotidiana afectando la relación de este con la

educación, ya que no logra incorporar la educación a un proyecto de vida comunitario, como por ejemplo si logra hacerlo la etnoeducación.

El segundo eje relacionado con los fines de la educación es: <la generación de una política educativa en procura de un ciudadano que responda a las necesidades de un mundo globalizado y dinámico caracterizado por los constantes cambios en el conocimiento, la sociedad y la tecnología>. Uno de los elementos claves en este eje lo constituye la integración al currículo de las Instituciones Educativas de la asignatura <Competencias Ciudadanas>, la cual, como su nombre lo indica, busca un sujeto autónomo, con capacidad de autodeterminación, consciente de su papel político, de sus derechos y obligaciones, lo cual se verá reflejado en una sociedad moderna, progresista y democrática.

Sin embargo, estas competencias ciudadanas no integran a su saber los elementos que a nivel político caracterizan de manera particular a las poblaciones afro. En este sentido, las propuestas de formación de competencias ciudadanas abordadas por las Instituciones Educativas, están direccionadas a dar respuesta a procesos evaluativos estandarizados. Dichos procesos evaluativos tienen como base estándares homogéneos de medición, desconociendo que en contextos como el de Colombia, la ciudadanía va transversalizada por las características culturales de cada población. Aún más desconoce el hecho que las características culturales tienen una incidencia directa en la manera como cada individuo asume su papel en la sociedad, y a su vez en la manera como desarrolla formas de resolución de conflictos y de participación alternas a las establecidas por la sociedad mayoritaria.

Ahora bien, muchas de las falencias que conducen a que los fines de la educación no se cumplan se debe, entre otros factores, a: la falta de recursos financieros, las desigualdades entre las regiones, el conflicto armado interno, las dificultades socioeconómicas de los estudiantes y la continuidad de los programas educativos.

En otros casos, el gobierno de turno no ha propiciado la generación de condiciones que permitan la construcción de un sistema educativo coherente con los fines planteados en la Ley 115.

Lo que si demuestra es que hay un cambio sustancial con la idea de ciudadano y educación que había al caracterizado al sistema educativo colombiano desde el siglo XIX, el cual estaba permeado con un importante componente religioso piedra angular del orden social que se buscaba y un sistema regulado y vigilado por el estado central, en el cual los canales de participación ciudadana a nivel político eran restringidos.

A este respecto, es preciso señalar que, en contraste con los fines de la educación mayoritaria, a mediados de la década de 1990, surgió el modelo etnoeducativo como una alternativa al modelo que tradicionalmente se venía trabajando. Así, el modelo etnoeducativo se diferencia del anterior porque entre sus fines se encuentran:

Integridad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza; Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones; Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos; Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía; Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo; Flexibilidad,

entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos; Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales. (Decreto 804 de 1995, art 2)

En este sentido, la etnoeducación se constituye en un modelo que propende por la formación de personas y de comunidades que tienen una evolución histórica – cultural propia, en la medida de que genera un proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por la comprensión e inclusión de la realidad cultural de cada grupo étnicamente minoritario.

Los fines en los ámbitos propuestos en la etnoeducación encuentran su razón de ser gracias a que en el ámbito educativo colombiano se logró transitar de los movimientos reivindicativos indígenas en los años cincuenta y posteriormente de las organizaciones afrocolombianas a partir de los años sesenta, al reconocimiento constitucional en 1991 sobre el valor de la diversidad étnica y cultural. Con lo cual se resquebrajó más de un siglo en el que se negó políticamente la diversidad cultural y étnica de Colombia, con el conocido resultado histórico de la construcción de una identidad nacional que desconoció y subvaloró a las culturas indígenas y afrocolombianas.

Este cambio se consolidó como un valor muy importante en un país como Colombia según el Censo de 2005:

- 1.378.884 de personas se reconocen como indígenas. Esta cifra corresponde al 3,4 % de la población del país.
- 4.261.996 de personas se reconocen como afrocolombianos y/o raizales. Esta cifra representa el 10,5% de la población nacional.
- 4.832 personas se reconocen como pueblo Rom o gitano y representan el 0,01% de la población total del país.
- El autoreconocimiento de la población colombiana como perteneciente a un grupo étnico correspondió a un 14.06 por ciento. (Castillo, 2008, p. 10)

Este contexto de reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural, resulta esencial para comprender mejor la manera como la etnoeducación se consolida en un espacio de reafirmación de la identidad individual y colectiva, posibilitando el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural, y abriendo la posibilidad para el conocimiento de otras creencias, tecnologías y culturas. A través de la recuperación y fortalecimiento del uso de las lenguas y las formas dialectales de tradición oral, literatura, en todos los campos de la ciencia y la cultura, reconstruir la historia a partir de las raíces hasta el presente, y reconceptualizarla bajo nuevos parámetros.

Aún más importante, la etnoeducación no se restringe a un proceso de puesta en valor y visibilización del pensamiento afrocolombiano o de explicitar su papel en la construcción cultural del país, puesto que conforme a los fines que ésta se propone, la etnoeducación se erige como un medio para la transformación de la comunidad en general, lo cual trasciende de ser meramente un modelo más en el escenario educativo. Al respecto señala Castillo:

La apuesta etnoeducativa en esta línea apunta a convertir a la Etnoeducación en proyectos comunitarios que trasciendan el marco legal estatal y el escenario educativo formal, de tal modo que desde la

Etnoeducación se logre generar algo similar a lo que el sociólogo afronorteamericano W. E. Du Bois llamaba la doble conciencia: por un lado, la conciencia de sentirse ciudadano americano y, por otro lado, la conciencia de sentirse descendiente de africanos. (2008, p. 42)

Este es, precisamente, el caso de la experiencia etnoeducativa de la Institución Técnica Agropecuaria Benkos Bioho en San Basilio de Palenque, en la cual la comunidad se organizó en torno a la etnoeducación para desarrollar proyectos y dinámicas comunitarias tendientes a la recuperación y salvaguarda de los saberes ancestrales que identifican y cohesionan a la población. Con lo cual, esta comunidad se convierte en un claro ejemplo de la manera como la etnoeducación rompe con el binomio tradicional docente/estudiante y con la visión de la escuela como el espacio exclusivo para el desarrollo del conocimiento. Pues, como se ha venido mencionando, dentro de los fines de la etnoeducación se plantea empoderar a la comunidad como un tercer actor en todo el proceso educativo, alentando a los adultos mayores y padres de familias a compartir sus experiencias de vida y sobre todo el acervo cultura que ellos portan.

En el caso del proyecto etnoeducativo Palenquero esto se hace evidente en la dinámica de articulación entre la clase y el relacionamiento con la comunidad, ya que a través de este relacionamiento, el estudiante tiene la posibilidad de interactuar con los abuelos o con las personas de la comunidad quienes asumen su rol como portadores de los saberes ancestrales al interior de la población.

Expresión también de esta puesta en valor y rescate de la cultura afro a través de la etnoeducación lo constituye la creación e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cual se ha venido consolidando como una herramienta pedagógica y política encaminada a la formación ciudadana a partir de los valores propios de las comunidades afrodescendientes. Esta ha logrado tener una gran influencia no solo al interior de las escuelas etnoeducativas en la

medida que al ser de obligatoria la inclusión en el currículo de las instituciones públicas y privadas, se convirtió en un medio para expandir los fines de la etnoeducación al resto de la población.

De esta manera, la etnoeducación se constituyó en una nueva etapa en el ámbito escolar colombiano en la medida que se consolidó como un modelo educativo que tiene como principio básico el permanente diálogo de saberes teniendo especial atención en la cultural local, en este sentido la etnoeducación sirvió de base para iniciar procesos tendientes a una relectura de la participación de las poblaciones afro en la formación de la cultura colombiana, potencializó la mirada de las poblaciones afro como sujetos históricos y fortaleció el sentido de pertenencia y pertinencia con el colectivo social.

3.4 LA COMUNIDAD DE SAN BASILIO DE PALENQUE REPLANTEA LA EDUCACION

Si bien es cierto, en el año de 1994 con la ley 115 se consolida desde los entes gubernamentales a la etnoeducación como una política pública más allá de simples proyectos aislados, ésta fue resultado de procesos previos adelantados por las comunidades étnicamente minoritarias, quienes a través movimientos sociales tendientes a fortalecer las identidades históricas de las comunidades afro estructuran espacios de discusión y reflexión en torno a la necesidad de salvaguardar y visibilizar los elementos culturales afro en la construcción del estado-nación colombiano. Dentro de este contexto la comunidad de San Basilio de Palenque ha sido pionera en la organización de la etnoeducación para la dinamización de los procesos de rescate y salvaguarda de los saberes ancestrales que sustentan su identidad.

El proceso que daría como resultado final la consolidación de la etnoeducación en San Basilio de Palenque tiene sus orígenes en la ciudad de Cartagena,

específicamente en el barrio de Nariño en el cual a lo largo del siglo XX se asentó una importante diáspora palanquera. Esta población se caracterizó por la pérdida de los elementos culturales ancestrales que identificaban a la comunidad de San Basilio de Palenque por causa de los procesos de racismo y discriminación que sufrieron los palanqueros. Éstos al tener que buscar alternativas económicas para subsistir se vieron afectados por las consecuencias propias de los procesos de aculturación, tales como el desplazamiento a las urbes aledañas y el subsiguiente juicio descalificativo de quienes por limitación de los prejuicios dominantes no lograban reconocer la diferencia como un valor.

La expresión más clara de la discriminación de la cultura palanquera en los espacios urbanos de Cartagena, lo constituye la lengua palanquera, ya que el hablar una lengua diferente y de raíces africanas se convirtió para los palenqueros en ocasión de rechazo por parte de los habitantes de la urbe, quienes, muy lejos de apreciar el valor de ser bilingüe, consideraban a la lengua palanquera “un español mal hablado”. Otro tanto aconteció al buscar alternativas laborales en escenarios como los ingenios azucareros, pues como relata Bernardino, profesor de lengua palanquera la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho y pionero en la recuperación de la lengua:

"El problema de choque cultural y de rechazo del elemento negro lo vivió más intensamente el palenquero por: ser negro, palenquero y por hablar una lengua diferente"(Entrevista realizada a Bernardino Cassiani, 25 de mayo de 2015).

En esta misma dirección, relata la docente María Reyes, quien recuerda:

"Mi mamá vivía en la calle Guillermo Posada subiendo, lo que le llaman El hoyo, y es población afro, negra y a nosotros no nos invitaban a fiesta porque éramos palenqueros. Jugábamos todo el tiempo con las vecinas y nunca nos invitaban a fiestas porque éramos palenqueros. Por ejemplo, en el colegio había muchas palanqueras, en el Ana María Vélez de Trujillo. Yo empecé en el Ana María cuando quedaba en el centro y después se

trasladó para acá. Había muchas niñas de Palenque y eso eran constantes peleas porque se burlaban mucho de las niñas de Palenque. Entonces los golpes los reciben y no todo el mundo los asume igual”. (Entrevista realizada el 25 de febrero de 2015).

Estas prácticas discriminatorias lograron avergonzar a muchos palenqueros, quienes en un intento por encajar en el nuevo contexto social en el que se movían optaron por el ocultamiento de sus raíces lingüísticas, llegando inclusive a prohibir a sus hijos y nietos hablar en su propia lengua. Al respecto dice la docente Dorina Hernández:

Había algunos palenqueros que les daba pena decir que eran palenqueros, pero además de eso, los palenqueros que estaban fuera de Palenque y en el mismo Palenque no sabían hablar la lengua. La generación esa, no sabía hablar la lengua. Eh y hay quienes ya no la entendían y en Cartagena y en Barranquilla ya la lengua prácticamente no se estaba usando, se estaba usando el castellano. (Entrevista realizada 6 de mayo de 2015).

A lo anterior se le suma, que, en el caso específico de la ciudad de Cartagena de Indias, debido a su pasado como uno de los principales puertos esclavista de España se generó dinámicas sociales muy particulares. En Cartagena junto a las diferencias socioeconómicas propias de la economía mercantil se estableció una diferenciación de corte racial, que terminaría por permear las formas de percibir las expresiones socioculturales de las poblaciones afro. Lo anterior, no finalizó con la independencia y la posterior llegada de la república, sino que por el contrario siguió vigente de diferentes formas hasta el siglo XX. Una de ellas es lo que ha llamado Nina de Friedemann “invisibilidad”, concepto acuñado por la antropóloga para describir la situación de la población afro antes de la Constitución de 1991, y que es un buen ejemplo del rechazo de la sociedad poscolonial hacia los elementos culturales de la población afrodescendiente.

Aun mas, tras un proceso de revisión bibliográfica sobre lo que los foráneos habían escrito sobre Palenque y la confrontación con lo que los mayores rememoraban, un grupo de jóvenes previamente sensibilizados por el folclore, se percató de que mucho de lo que se había escrito no interpretaba la idiosincrasia de la comunidad palanquera, y más bien correspondía una mirada ajena a su sentir. Así lo expresa el docente Bernardino Cassiani de la IETA Benkos Biohó:

“Entonces, esa dinámica del estudio, de preguntar, de estar, nos llevó también como a empezar a hablar de Palenque, a hablar de la cultura, a hablar... a conformar un grupo de danza. También se conformó un grupito de danza y de baile, y uno de los jóvenes nos practicaba. Entonces en ese sentido empezamos como que ha ganar otras dinámicas que no solamente quedamos en la alfabetización sino también otras dinámicas, entonces empezamos a hacer como una especie de grupo de estudio: -Vamos a estudiar, vamos a ayudarnos para las pruebas icfes, que no sé qué... y de ahí pasamos a eso, a los grupos de estudio. De la alfabetización pasamos después a reunirnos a apoyarnos en el estudio. [...] Hay comienzo un proceso por fortalecer la identidad de la comunidad palenquera, que se hacían obras de teatro, se hacían actividades en el pueblo” (Entrevista realizada el 25 de mayo, 2015)

De acuerdo con lo narrado, las prácticas artísticas y folclóricas permitieron que estos jóvenes percibieran en lo propio algo valioso, y a partir de esta experiencia plantearan la necesidad de recobrar la confianza en la lengua. Para hacerlo, de acuerdo con lo descrito por el maestro Bernardino, se comenzó un trabajo de reflexión autónoma, esto es sin la intermediación de ninguna institución, que hizo patente que el pensamiento fluyera mejor en la lengua nativa y no en el castellano que había sido impuesto como idioma durante el periodo de esclavización. Así lo refiere con sus propias palabras el maestro Bernardino:

“Entonces esa situación, esa realidad que empezamos a analizar, nos llevó a empezar analizar todo el cuento de la lengua. Primero todo el cuento de la danza, a bailar como una forma también de digo yo... una forma también de sacar toda esa energía que tienen los jóvenes. Hoy en día los jóvenes los dedican a otra cosa, nosotros nos dirigimos a eso, conformar grupos de danza, entonces hacíamos presentaciones, pero después ya el

estudio y después empezamos a mirar todo lo de la lengua palenquera, porque en el grupo, en el cuadro habían unos que hablaban la lengua palenquera. Entonces eso nos llevó a empezar a sacar las conclusiones ¿Por qué era que tanta discriminación por la forma de peinarnos, por la forma de hablar? Que era totalmente diferente.

En esa dinámica hicimos un grupo que no tenía nombre, ese no tenía nombre, eso simplemente éramos un grupo de jóvenes de palenque en Cartagena, íbamos a palenque a reunirnos, a hablar con los mayores, a hablar con los adultos sobre la lengua, sobre la cultura palenquera. No teníamos nombre, es más cuando estábamos en Barranquilla también, estudiando en la universidad del Atlántico, veníamos en vacaciones de semana santa nos íbamos para Palenque; salíamos en junio y nos íbamos para Palenque, casi todas las vacaciones; a dialogar a hablar con los mayores sobre la cultura, pa recuperar lo nuestro, la lengua de nuestra familia, la lengua del palenquero que es algo de uno y no traído de afuera como el español". (Entrevista realizada el 25 de mayo, 2015)

Frente a esta realidad, un grupo de jóvenes profesionales palenqueros formados en Cartagena, entre quienes se destacan Teresa Cassiani, Alfonso Cassiani y Dorina Hernández, y que constituían un kuagro³, generaron procesos tendientes a recuperar la raíces culturales e identitarias de la comunidad palenquera, a través de la organización de grupos culturales, visitas a las casas de las familias palenqueras con el fin de alfabetizarlas, y del trabajo mancomunado de la comunidad. Así lo relata Dorina Hernández:

"Se crea el grupo cultural del barrio Nariño, que tanto ellos como un grupo de palenqueros que estudiaban en la Universidad del Atlántico se venían los fines de semana a hacer actividades a Palenque, esas actividades comienzan a generar nuevas reflexiones, nuevas visiones [...] muchos más elementos a profundizar todo sobre la identidad del palenquero y la palenquera. Ahí fue donde decidimos y empezamos en varias reuniones de que era necesario enseñar la lengua palenquera en los colegios de palenque para que se fortalecieran porque nosotros empezamos a desarrollar una serie de talleres y de actividades con la comunidad palenquera, una serie de talleres con Monseñor y uno de los talleres fue como una especie de diagnóstico en donde los mayores nos decían que una de las debilidades que tenía Palenque era que estaba

³ Cfr.: Marco Conceptual.

perdiendo su identidad. [...] . Entonces los mismos señores adultos, muchos de los cuales ya están muertos (y señoras) nos decían lo que había que hacer para que no se perdiera la cultura que ellos hacían mucho hincapié en que los jóvenes salían de palenque, salían a estudiar, porque no había como quedarse allá. Ya el bachillerato, ni siquiera el bachillerato... no era hasta el 11° entonces tenían que salir a estudiar y en esas oportunidades el palenquero negaba su ser palenquero. Entonces los adultos lógicamente se habían dado cuenta de eso y decían: - ya muchos se niegan que son palenqueros, muchos no quieren hablar la lengua cuando salen, otros no quieren ser... se van a estudiar y no regresan al pueblo, es decir, a vivir, sino que van ya es de paseo, de visita. Todo eso en la inteligencia del adulto, nos decían: - hay que fortalecer, hay que mirar la identidad, no la podemos perder-. Eso nos dijeron los adultos en ese entonces. [...]Todo el mundo al interior de palenque. Tanto los que estaban allá como los que estaban afuera empezaron a hablar y a discutir y a analizar ¿Qué porque hablar la lengua? ¿Qué porque íbamos a hablar... a enseñar lengua? Si la lengua solamente se hablaba allá y que ¿Cuándo saliéramos con quien la íbamos a hablar? Unas discusiones en el momento histórico importantes.” (Entrevista realizada 6 de mayo, 2015).

Ahora bien, los docentes entrevistados en sus relatos señalan que este proceso no fue espontáneo, sino que, en gran medida recogió las ideas de todo el movimiento social afro que para la época tuvo gran vigor. Para el caso específico del proceso de Palenque dos movimientos tuvieron un gran impacto: el primero de ellos, el llamado <Negritudes> bajo el liderazgo de Amir Smith con el cual reflexionaron el tema afro específicamente en la Universidad del Atlántico. El segundo de ellos fue el movimiento <Cimarrones> liderado por Juan de Dios Mosquera. Con el movimiento <Cimarrones> se logró, de acuerdo con la narración de Teresa Cassiani:

“Un estatus, una cuestión y empezamos, ahora con muchos más elementos a profundizar todo sobre la identidad del palenquero y la palenquera. Ahí fue donde decidimos y empezamos en varias reuniones de que era necesario enseñar la lengua palenquera en los colegios de palenque para que se fortalecieran” (Entrevista realizada el 17 de marzo, 2015).

Estos docentes que hoy relatan este proceso reconocen que, como jóvenes profesionalizados en Cartagena, no se quedaron en la ciudad, sino que regresaron a su comunidad con el fin de fortalecer este proceso de rescate de saberes ancestrales desde la recuperación de la lengua nativa. Para ello, realizaron talleres y actividades con la comunidad palenquera de San Basilio involucrando a los adultos mayores, quienes hablaban la lengua nativa pero además tenían la autoridad para decir qué elementos culturales de la identidad de la comunidad se venían perdiendo. Tal como lo relata Teresa Cassiani:

“Pero lo importante de eso es que no nos quedamos en el kuagro común y corriente, en Palenque hay unos kuagros que lo que hacen es, algunos es solamente festejos, la solidaridad cuando se muere alguien, cuando alguien está enfermo, pero no traspasaban el reunirse para estudiar, para apoyarse en el estudio. Tanto es que casi todos los que no pasamos en la Universidad de Cartagena nos tocó irnos a Barranquilla y éramos apoyados por los que ya estaban allá. Los que estaban estudiando, que se fueron primero, nos decían: -mira tal día es la inscripción en la Universidad del Atlántico, tienes que llevar tales papeles, te los llevamos, si tú no tienes pasajes te inscribimos y después tú vas y te avisamos. Por lo menos ese fue el caso mío, me inscribieron, me llevaron los papeles después me dijeron tienes que ir tal día y así, no. Entonces nos apoyábamos mutuamente y en ese recorrido empezamos a dialogar que ¿porque nos discriminaban tanto? ¿Qué porque tanta discriminación? Y ahí salió a relucir todo lo de la lengua palenquera, que entre otras cosas nunca nos desvinculamos de Palenque. O sea el hecho de venirse para Cartagena no fue una desvinculación total. Permanentemente íbamos a fiesta, íbamos a velorios, íbamos y veníamos. [...]Nosotros dábamos las clases en la jornada de la mañana y otros en la jornada de la tarde, y la jornada contraria era para visitar a los adultos para visitarlos y dialogar con ellos. Diálogos sobre la historia de Palenque, sobre todo el proceso de enseñanza, como enseñaban antes, como los niños aprendían antes. Todos los valores que se iban perdiendo”. (Entrevista realizada el 17 de marzo, 2015).

A la luz de lo anterior, es fundamental entonces analizar desde los relatos de los docentes como se integran los elementos culturales ancestrales al currículo desde el rescate de la lengua palenquera.

3.5 SABERES ANCESTRALES, EL RESCATE DE LA LENGUA PALENQUERA EN LA VIDA COTIDIANA Y EN LA ESCUELA, LOS PRIMEROS INTENTOS

Como se pudo observar anteriormente, los saberes ancestrales que habían identificado a la comunidad de San Basilio de Palenque se estaban perdiendo a consecuencia de los procesos de discriminación y estigmatización que sufrieron los palenqueros por fuera de su poblado. Situación que generó que el grupo de jóvenes, citados anteriormente, se dieran al rescate de las manifestaciones que constituían la identidad de la comunidad. Un factor clave dentro del proceso de recuperación de estos saberes ancestrales lo constituyó la escuela, como institución en la que se aglutina y forma a la población más joven de la comunidad, la cual se convirtió en un espacio privilegiado para garantizar la sobrevivencia en de la cultura palenquera.

La punta de lanza de este proceso lo constituyó en un primer momento el rescate de la lengua palenquera. Una de las manifestaciones culturales e identitarias que estuvo a punto de perderse debido a que los ancianos que ostentaban el saber ancestral de la lengua se negaban enseñársela a las nuevas generaciones de palenqueros. La negativa anterior tenía como propósito evitar que los miembros más jóvenes de la comunidad sufrieran el estigma y la burla que habían sufrido sus predecesores. Estos últimos, los palenqueros que habían salido de los límites del corregimiento, hablaban la lengua solamente entre sus pares y en contextos exclusivamente familiares. Así lo sostienen en su narrativa la mayoría de los docentes entrevistados, quienes asumieron como propósito el rescate de la lengua, instando a sus padres y abuelos a que incrementaran su uso no sólo en los espacios domésticos o de las labores cotidianas de la comunidad sino en las escuelas. La decisión de proponer la enseñanza y uso de la lengua en el ámbito escolar obedeció en parte al hecho que allí se estaban formando las nuevas

generaciones. De igual manera, la enseñanza de la lengua en la escuela se convirtió en un mecanismo de reparación de la memoria colectiva de la comunidad frente al hecho que, por mucho tiempo, los procesos de escolarización diseñados desde fuera incidieron en la pérdida de las tradiciones culturales a favor de la asimilación de las prácticas de la sociedad externa. En retrospectiva Teresa Cassiani relata:

“Mi mamá se vino para acá con los cuatro hijos mayores, bueno tres hijos mayores, porque el mayor se quedó allá en Palenque con mis abuelos y las tres hembras. Mi mamá se vino y se vino con el embarazo de mis dos hermanos menores. Yo digo que desde ese mismo momento empieza como a renacer en nosotros, en nosotras, los palenqueros que llegamos de Palenque y estábamos aquí en Cartagena porque cuando llegamos aquí a Cartagena sin saberlo, y éramos muy niños, encontramos un fuerte tinte de racismo; de todos los niños y las niñas que se burlaban de nosotros y nosotros porque no hablábamos igual, porque nos hacían los cachitos, las trencitas, en el colegio se desarrollaba mucho también la burla y nos estereotipaban.

Todo eso hace que en un momento determinado ese grupo de jóvenes... y más adelante, primero niños después jóvenes; buscábamos como la unidad entre los palenqueros y las palenqueras que vivíamos por aquí cerca y empezamos entonces nuestras amistades, nuestro Kuagro de amigos y amigas eran de palenque y unos cuantos, porque encontrábamos siempre en los niños y niñas cartageneras que también eran negros y que son negros como que un rechazo, siempre a la burla. Eso no quiere decir que no jugáramos con ellos ni nada, pero siempre había como que esas distancias por el ser palenqueras”. (Entrevista realizada el 17 de marzo, 2015).

Lo anterior lo refiere al recordar su experiencia de vida antes de ser educadora, una vez siendo educadora refiere las siguientes acciones en pro de las situaciones que ella vivió y para la recuperación de los saberes culturales y lengua palenquera de las nuevas generaciones de palenqueros. En sus palabras:

“Eso por ejemplo se dio mucho con los juegos propios de velorios de lumbalu que acompañan al lumbalu en Palenque. Hay recuperamos bastantes elementos de la historia de la cultura, de la tradición oral de Palenque. Lo otro es que eso se acompañaba, las

clases tradicionales de las cuatro paredes eran fortalecidas además con videos y películas. Me toco... porque ya después viene una etapa en que empieza uno a tener relación con organizaciones nacionales, también que vienen luchando por todo el cuento de los derechos humanos y las comunidades negras del pacífico y después inclusive a nivel internacional, empieza uno a conocer toda la historia a profundidad de los negros en todas partes y a darse cuenta que además hay unas películas, unos videos entonces nos tocó fortalecer. Yo por ejemplo daba unas clases, por decir algo todo el proceso del famoso descubrimiento de América, o la invasión de África y eso después lo fortalecía con unos videos, con unas películas.

En ese entonces en Palenque en el colegio tampoco no es que hubiera nada de esos materiales, entonces nos tocaba llegar a las casas de los muchachos, donde había video beam en ese entonces de esos videos beam antiguo y buscar un televisor y nos íbamos para la casa a mirar. Vimos Raíces, vimos la película Raíces kunta kinte, vimos África violenta y salvaje, vimos La amistad; una cantidad de películas que fortalecían lo que veníamos dando en las clases. Esas fueron unas clases muy dinámicas porque ayudaron al fortalecimiento de la identidad". (Entrevista realizada el 17 de marzo, 2015).

Al ser este un proceso liderado por jóvenes que eran hijos y nietos de la comunidad, éste se desarrolló de una manera original, pues estuvo guiado por los intereses comunitarios. La didáctica empleada consistió en que los mayores empezaron a frecuentar la escuela y a enseñar la lengua por ser ellos quienes aún la hablaban. Esta estrategia obedeció no sólo al orden práctico de aprovechamiento de la destreza en la lengua que poseían los mayores, ante todo fue el fruto consciente de que el mayor énfasis para lograr el uso exitoso de la lengua en todas las esferas de la vida debía darse en el hogar y la escuela. Pues en coherencia con la visión comunitaria el rescate, la apropiación y el uso de la lengua no podía transitar el camino de la escuela en dirección a la casa, sino que era tarea y razón de orgullo de los padres y de los abuelos. Así lo sostiene el abuelo Basilio Pérez, quien participó en estos procesos formativos en la escuela:

"A mi casa venían, ya vienen menos porque estoy más cansao, pero cuando venían los muchachos del colegio, yo les hablo sobre nuestros ancestros, la herencia que nos dejaron, lo que hacíamos para jugar cuando era chiquito, les cuento sobre Catalina

Luango. Les digo como cuando estaba joven iba al arroyo para enamorar y así me junte con la madre mis hijos, y todo eso se lo hablo en la lengua mía, en la lengua de ellos, en lengua de nuestros ancestros". (Entrevista realizada el 12 de mayo, 2015).

En complemento de la enseñanza de la lengua palenquera en la escuela, "El proyecto Global de Vida" constituyó la piedra angular para analizar y reflexionar sobre el contexto situacional a nivel social, cultural, económico y político de la comunidad con miras a crear un proyecto educativo en la Institución educativa que diera respuesta a las necesidades de la comunidad palenquera. El docente Alfonso Cassiani, relata al respecto:

"Entonces nosotros empezamos a trabajar algo que se conoce como <Proyecto global de vida> y era que todo el mundo, todo el pueblo, todos los sectores teníamos que apostarle al fortalecimiento de la identidad. Y eso, el ser negro, el ser palenquero se puso de moda en ese momento". (Entrevista realizada el 4 de marzo, 2015).

En los relatos de los docentes, la lengua palenquera es reconocida como la herramienta de recuperación de las tradiciones, también la historia se constituyó en el epicentro del rescate del saber ancestral. A través de la asignatura denominada <historia afroamericana>, orientada por la docente Teresa Cassiani, relata que en la enseñanza de la misma fue vital la interacción de los niños con los adultos mayores. La importancia de la asignatura de <historia afroamericana> radicaba en que en ésta se reflejaba la vida cotidiana de la comunidad y su cosmogonía. Adicionalmente, la clase dejaba de tener lugar en la escuela para desarrollarse en el patio palenquero, en el que la palabra de la rezandera y del abuelo, tomaba el lugar de la del docente:

"La historia afroamericana se trabajaba desde diferentes ópticas, yo les decía que yo no manejaba todos los saberes de la comunidad, entonces me tocaba mucho recurrir a la comunidad, por ejemplo cuando me tocó dar religión lógicamente yo tenía que impartir...además de impartir todas las religiones del mundo, todo esto, de que el muchacho conociera la diversidad de religiones que tiene el mundo, me tocaba hacer

énfasis en la religión propia palenquera, entonces me tocó llevar a los jóvenes a donde la rezandera, donde algunas personas que manejaban el rezo y la combinación del rezo con algunos saberes propios como oraciones con plantas, con cosas de esas. Me tocó muchas veces porque además había una distancia, había una separación entre la escuela y la comunidad y cuando yo les decía a los señores e iba donde ellos y les decía: - Miren para que me ayuden, miren con estas clases queremos dar las clases sobre, por ejemplo, de cómo se prepara el muerto aquí en palenque, la persona. No hija yo para el colegio no voy, tráeme los muchachos para acá, entonces me tocaba llevar a los muchachos a la casa de las personas y algunos si iban al colegio recorríamos muchos los patios grandes para dar algunas clases entonces en esos patios grandes cuando iban pasando las personas adultas se paraban y veían a los jóvenes y decían: -¡Pero ellos lo están haciendo mal, así no es! Y hay mismo entraba la persona a decirle a los jóvenes como era”. (Entrevista realizada el 17 de marzo, 2015).

La dinamización de la lengua palenquera fue posible también, gracias a la inclusión de esta al interior del currículo, se puede observar de manera concreta en el área de Lengua castellana, específicamente el eje: Producción de literatura Palenquera, en la cual se trabaja temas tales como:

- La tradición oral como vehículo de la cultura ancestral
- Mito, cuentos y leyendas de Palenque, y otras comunidades de Colombia y el mundo
- Oralidad y funebria en el Palenque de San Basilio
- La producción escritural como complemento de la competencia lectora de realidades

Como resultado, en la actualidad la lengua palenquera pasó de ser hablada de un “30% a un 80% por los miembros jóvenes de la población” (2008, p. 141). Esta revitalización de la lengua como elemento identitario hizo que también aumentaran los elementos culturales, la puesta en valor y rescate de la lengua palenquera. Así lo señala Hernández et all:

Si hacemos un poco de historia unos cuantos años atrás los jóvenes en la institución aparte de las clases e incluso en la clase no participaban porque tenían la concepción de que la lengua era sinónimo de atraso, gracias a ese gran trabajo que se está desarrollando de sensibilización; los jóvenes están hablando mucho más nuestra lengua palanquera tanto dentro como fuera de la comunidad (2008, p.134).

Lo anterior se ha venido reforzando con espacios de difusión de la lengua, se han escrito textos en palenquero para facilitar el acceso a más documentos, ejemplo de ello lo es la cartilla: < Seina i pabi katiya ri lengua ri palenge>, la cual tiene como propósito enseñarle al joven palenquero elementos de su historia y cultura a través de textos y actividades lúdicas escritas en la lengua palenquera. En esta, por ejemplo, se narra el valor de la lengua palanquera en palenquero de la siguiente forma:

LENGUA RI PALENQUE

Ma entendió asé chitiá ke itoria ri lengua lo ke ma palenkero ku ma palenkera asé jablá agué, a nasé renje aké begá kuandi ma prieto a miní pa Amerika traío ri Afrika.

Andi tiempo ri eklabisió ma eklabisaró aseba jutá ma afrikano ri tiela andi ané aseba posá, pa jarrialo p auto pate pa makaniá i siribí ané. Andi paraje pa andi ané aseba yebá a ma afrikano, ané aseba regobbé to ma prieto taba chitiá, pokke ma guarumá keleba p ama prieto bae juí nú. Asina ke ma afrikano lo ke a miní ri to paraje ri afrika, aseba polé chitiá entre ané andi un memo lengua nú.

Ma kapuchichimanga ataba jui pa ma prieto polé chitiá nú. Renje potugá, posá ngande andi ma kolorao ku ma prieto aseba posá ante salí p auto pate ma lejo, ané a seba prendé un pito lengua ke a sabeba siribi pa merio chitiá entre ané. Asina ke ma prieto asebeba ma lengua ri tiela ané, i a sabeba asina memo, un pate ri e ma pito mu chitiá lo ke ané taba kuchá andi e taba reggueto ku m auto.

Un pareje ngande ri Amerika andi ma kolorao aseba tre ma afrikano aseba katajena, pokke ai sendaba un pueto ngande, andi ané aseba rejá un chito ri ma prieto i aseba mandá uto chito p ama uto pate. Aí, ma prieto predé asina memo lengua lo ke ané kuchá a ma kapuchichimanga. (Cassiani Herrera, 2011. p. 24)

Como complemento de lo anterior, y por tratarse de una Institución Técnica Agropecuaria, en el área de Técnica Agropecuaria, la institución con el apoyo de la comunidad desarrolló la propuesta denominada <Recuperación de patios productivos, para el aprendizaje del conocimiento científico, desde las practicas ancestrales. Ésta propuesta se desarrolló a partir de diferentes fases: la primera consistió seleccionar los patios, entrar en contacto con los dueños y entregárselo a un kuagro de estudiantes para su manejo; la segunda fase se desarrolló con ayuda de la comunidad en una jornada de recolección de semillas pertenecientes a los cultivos ancestrales de la población, tales como: tomate, frijol, yuca, guandú, millo, ají, etc.; en la tercera fase se realizó el bautizo, que es un rito realizado por una rezandera de la comunidad, por medio del cual se le da un nombre al patio en el que se va a desarrollar el proyecto, se asigna un padrino y se reza por la fertilidad de la tierra; la última fase consiste en el seguimiento y la evaluación, la cual es lleva a cabo por del profesor, de cada curso quien tiene la mayor responsabilidad del buen desarrollo de la actividades, éste es acompañado por los monitores que son estudiantes de 10° y 11° grados quienes son los encargados juntos con los profesores y padrinos velar por el desarrollo adecuado de los patios (Hernández et al, 2008)

A este respecto, es importante mencionar que la implementación de los patios productivos este articulado con la enseñanza de la técnica agropecuaria parte de las técnicas tradicionales de la comunidad en la que los abuelos, portadores de los saberes ancestrales, son quienes imparten el conocimiento alrededor de las diferentes técnicas de cultivo, y aún más son quienes dicen que plantas se pueden sembrar y cuáles no. Sobre este último punto, vale la pena traer a colación un caso de la historia reciente en la que los abuelos se negaron a que en se sembrara el cultivo de la palma de aceite en suelo perteneciente a la población, en la medida de que esta era nociva para el suelo. Sobre el tema plantean De Ávila y Simarra:

Los patios productivos (huertos caseros) han sido un espacio de trascendencia en San Basilio de Palenque, ya que ancestralmente son el punto de reunión familiar, alrededor de la hornilla y de los animales domésticos. Por tanto, en la relación escuela –cultura en la clase de recursos naturales, se les enseña a los estudiantes del instituto a desarrollar el Gavileno o mano cambia. Esta práctica comunitaria consiste en que los miembros del kuagro se turnan para sembrar o adecuar el terreno de cada miembro, hasta recoger la cosecha. (2012, p. 7)

Junto con los procesos antes señalados se destaca también el rescate de la Medicina Tradicional a través de la inclusión de esta temática en el área de Ciencias naturales, con lo cual se busca generar un proceso de reconstrucción, reivindicación y salvaguarda de estos saberes que a lo largo de la historia de la comunidad han tenido un papel clave en la salud de esta. Entre los temas trabajados con el este propósito en el área de Ciencias Naturales se destacan:

- Inventarios de especies nativas
- Medicina tradicional y el centro de salud

- Medicina tradicional y alopática

También se han realizado talleres de Plantas Medicinales tradicionales con el fin de difundir entre los jóvenes estudiantes las técnicas ancestrales de uso y preparación de los medicamentos con base en las plantas y que son de uso cotidiano en San Basilio de Palenque. Entre estas plantas se encuentran: la calambreña, Angica blanca, tua-túa, la Jamaica, verbena, el noni, anamú, gallinacito, buena madre, sábila y entre otras (De Avila y Simarra, 2012).

Sumado a todo lo anterior, es importante referir que un elemento clave en la vida palanquera es la cosmovisión. Cuando se hace referencia a la cosmovisión se aborda la forma particular en que un grupo humano interpreta el mundo con la mediación de sus creencias, ya que las creencias dotan de sentido la percepción que tienen sobre la realidad y sobre el lugar que cada ser ocupa en el entramado de seres y cosas que conforman la existencia. Así, es frecuente encontrar la coexistencia de diversos mundos en una misma realidad en innumerables cosmovisiones, incluida la cristiana en la cual se acepta la coexistencia del mundo espiritual junto al mundo material.

En la cosmovisión de la comunidad de Palenque de San Basilio se reconoce la existencia de tres mundos: El de los vivos, el de los muertos y el de los seres sobrenaturales, cada uno de estos mundos tiene características distintivas y se materializa en aspectos concretos de la existencia cotidiana, interactuando entre sí. Puesto que, entre de los elementos de la cosmovisión palenquera se admite como algo de la vivencia natural que el mundo de los muertos, así como el de los seres sobrenaturales influyan y entren en contacto con el mundo de los vivos. Lo anterior no quiere decir que no haya consecuencias asociadas a estas interacciones, sino más bien que una buena parte de la explicación de los sucesos acaecidos proviene, precisamente de la irrupción de un mundo dentro del otro.

Lo anterior está presente en el aula de clase a través del currículo del área de Filosofía y pensamiento palenquero, en la cual los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en los siguientes ámbitos conceptuales:

- El mito de Catalina Luango y su relación con el origen palenquero
- Sueños premonitorios en Palenque
- Adivinos en Palenque
- El chamanismo
- El mito como lenguaje que narra realidades
- El Oraculo de Feso

Finalmente, es importante anotar que esta dinamización de los saberes ancestrales que se dio con la etnoeducación, se vio más fortalecida gracias al reconocimiento de San Basilio de Palenque por la UNESCO como <Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad> en el año de 2004 (Unesco, 2004). Dicho reconocimiento generó una movilización a nivel local y nacional por la preservación, promoción y salvaguarda de la herencia cultural del corregimiento.

En procura de lograr la preservación de la cultura palenquera, el Estado aprobó una serie de proyectos, entre los que se destacan a nivel de lengua y tradición oral: <Recolección, sistematización y preservación de la tradición oral de San Basilio de Palenque>, la <Creación del centro de documentación: “Palenque de San Basilio: patrimonio intangible de la humanidad”>, la <Producción de gramática palenquera como material pedagógico>. A nivel de rituales y medicina tradicional, se promovieron los proyectos:<Preservación del lumbalú como centro de la tradición ritual palenquera>, <Investigación e inventario de los conocimientos locales sobre el manejo de plantas y animales en las prácticas de curación>, <Recuperación de plantas medicinales en trojas, patios y el arroyo>. En el campo de la música e identidad se encuentran proyectos como: <Difusión local, nacional e internacional de la música tradicional de San Basilio de Palenque> y <Fortalecer

y proyectar Festival de Tambores y Expresiones Culturales de Palenque de San Basilio> (Cassiani, R., Guerrero, C. I., & Perez, J., 2008).

De acuerdo con lo visto, la etnoeducación supuso para el caso concreto de San Basilio de Palenque el fortalecimiento de la cultura ancestral y la reafirmación del sujeto étnico histórico afrocolombiano. En este sentido, la etnoeducación en palenque ha logrado desarrollar una dinámica en donde la escuela se articula con la comunidad, la cual tiene una participación activa en el proceso de fortalecimiento y desarrollo de la identidad ancestral de San Basilio de Palenque. Pues los abuelos en representación de la comunidad son los portadores de estos saberes quienes guían y enseñan a las nuevas generaciones transmitiéndole en el proceso la valoración y respeto por dichos conocimientos. Este proceso dio, entre otros muchos resultados, la declaración de la cultura palenquera como patrimonio inmaterial del país y respeto de la cultura afrocolombiana como parte de la identidad nacional.

3.6 RESULTADOS DE LA ETNOEDUCACION EN LA COMUNIDAD DE SAN BASILIO DE PALENQUE

La experiencia etnoeducativa de San Basilio de Palenque que tuvo sus orígenes en la década de 1980 generó dinámicas propias en el tema, esto se debió en gran medida a que fue pensada como un proceso de índole comunitario lo cual rompe con la idea de la educación limitada al espacio escolar. En este sentido, la etnoeducación no solamente se limitó a generar procesos de visibilización de la cultura afro en el ámbito de la educación, sino que llevó el proceso más allá, pues se transformó en un medio para generar procesos de desarrollo al interior de la población. Asimismo, la etnoeducación asumida desde la perspectiva comunitaria generó procesos de fortalecimiento identitarios y de pertenencia territorial. Al respecto señala Castillo et al:

La apuesta etnoeducativa en esta línea [comunitaria] apunta a convertir a la Etnoeducación en proyectos comunitarios que trasciendan el marco legal estatal y el escenario educativo formal, de tal modo que desde la Etnoeducación se logre generar algo similar a lo que el sociólogo afronorteamericano W. E. Du Bois llamaba la doble conciencia: por un lado, la conciencia de sentirse ciudadano americano y, por otro lado, la conciencia de sentirse descendiente de africanos. En el caso de lo planteado por García Rincón, se asume a la Etnoeducación como un proyecto orientado a crear una doble identidad, esto es, la conciencia de sentirse parte de la nacionalidad colombiana, pero con la inexorable necesidad de concientizarse de su pertenencia como miembro del pueblo afrocolombiano (p. 60)

En el caso de San Basilio de Palenque esta puesta en escena de la etnoeducación tomando como punto de partida la comunidad ha dado como resultado:

La reconstrucción de la memoria colectiva de la comunidad de San Basilio de Palenque a través del diseño de un modelo propio llamado <Consulta a la memoria colectiva>, el cual permitió la sistematización del acervo cultural palenquero desde una perspectiva histórica. En este método de investigación –la perspectiva histórica-, la propia comunidad es considerada sujeto, objeto y fuente de investigación. Las técnicas y herramientas de investigación en el trabajo de campo fueron la observación, entrevista, conversatorio con docentes, estudiantes, líderes y lideresas, miembros del consejo comunitario que aportaron sus saberes acerca del tema en mención (De Avila & Simarra, 2012).

La recuperación y salvaguarda de la lengua palanquera, la cual hoy en día es valorada y aceptada por la población joven de San Basilio de Palenque, lo que repercutió en la consolidación de la identidad palanquera. Esto género que la comunidad participara de manera activa en el desarrollo de estrategias de

supervivencia cultural que garantizaran a futuro la transmisión de la lengua. Igualmente, genero el dominio de los niños, niñas y jóvenes de la cosmovisión palanquera, y el reconocimiento de los mitos, leyendas e historias que han ayudado a entender y explicar su realidad.

El rescate y aceptación de la medicina tradicional como parte de su historia africana y su importancia en la cura de las enfermedades del cuerpo y del espíritu, lo cual ha llevado a la organización de grupos de estudiantes que tengan un conocimiento y práctica de este saber.

La sensibilización general de la importancia de los patios productivos, que significó una articulación de la escuela con la comunidad en la medida de que permitió el dialogo generacional entre estudiantes y los mayores en torno al rescate de prácticas tradicionales de siembra, cuidado y uso de las plantas. La puesta en práctica de rituales como el bautizo de la tierra que consiste en regar agua en el lugar de la siembra y hacer unas oraciones para pedirle a los dioses que todo lo sembrado prospere, recuperando así, desde la escuela, la ritualidad palanquera en compañía de los estudiantes y el docente de educación religiosa.

El reconocimiento por parte de la Unesco en el 2005 de San Basilio de Palenque como Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad, es el resultado más visible a nivel nacional e internación del movimiento que inicio en la década de 1980 Y más aún, tal como lo relata la docente de preescolar María Reyes:

“No, pero además de eso, uno de los reconocimientos... ¿Usted recuerda que crearon la comisión de sabios? Preocupados por el problema de la educación en América latina. Entonces reunieron a la Comisión de Sabios, La UNESCO y... ellos estuvieron en Cartagena, ellos estuvieron el Palenque. Y una de las recomendaciones de ellos, la más general de todas, es que la educación que requiere el mundo y en especial América latina es la educación que se imparte en Palenque de San Basilio. Y eso fue titular de El

Universal: La educación de Palenque, ejemplo para el mundo". (Entrevista realizada el 25 de febrero 2015).

Lo anterior, origino el proceso de reversión del discurso invisibilizador y tradicional que estigmatizó como bárbara y sinónimo de atraso a las culturas de las minorías étnicas, permitiendo en el pueblo la valoración de la cultura palanquera.

4 CAPITULO. IV. PROCESO DE INCORPORACION AL CURRICULO DE LOS SABERES ANCESTRALES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA, UN MODELO ETNOEDUCATIVO

Si bien es cierto que en la década del 80 la comunidad palenquera asentada en Cartagena de Indias inició procesos tendientes al rescate de la cultura ancestral de la población, fue a partir de los años 90s del siglo XX con la Ley 70 de 1993 que se consolidó de manera legal este proceso. Así, en el artículo 34 se determina que la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta:

- El medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades.
- Los programas curriculares: (el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas).
- Deben partir de la cultura (actividades y destrezas) para desenvolverse en su medio social (p 4).

De suerte que, cuando se generaron las bases legales que permitieron la incorporación de los saberes ancestrales a los programas curriculares, tanto en la IETA de San Basilio como en otras instituciones del escenario urbano de Cartagena se dio este proceso de incorporación de saberes ancestrales. Ejemplo lo anterior lo constituyen Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de la Escuela San Luis Gonzaga en el barrio de Nariño en el Distrito de Cartagena y la Institución Educativa Paulino Salgado en la Ciudad de Barranquilla, esta última nació a partir del centro etnoeducativo Benkos Bioho (Documento institucional de trabajo, resignificación del proyecto etnoeducativo institucional, Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Bioho).

De igual manera, la existencia de un marco legal hizo posible el replanteamiento del PEI en función de la inclusión de los Saberes Ancestrales a partir de una reflexión en torno a lo que significaba ser palenquero, la cual fue adelantada en la institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó. En este sentido, la incorporación de los Saberes Ancestrales al PEI tuvo como eje de articulación el Proyecto Global de Vida de la Comunidad, el cual surge, de acuerdo con lo consignado en el documento institucional:

De la lectura crítica de la realidad y las proyecciones de la comunidad desde su perspectiva cultural, es una radiografía del proceso histórico de la comunidad, es una indagación acerca de cómo es la población hoy, como era antes y cuál es su proyecto de sociedad, para lo cual la comunidad en si misma estudio sus problemáticas y ventajas. Es considerado como un conjunto de valores que caracterizan los perfiles de sociedad y de personas que las poblaciones étnicas quieren construir (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Bioho, p. 16).

De esta manera, a partir del análisis situacional de la educación palenquera se pudo vislumbrar que uno de los problemas que más afectaban a la educación de la población consistía en la separación entre ésta y la realidad/cosmovisión palenquera, el escaso sentido de pertenencia e incumplimiento de docentes y una desarticulación escuela-comunidad (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó, p.p. 16- 20).

Frente a esta realidad un primer paso lo constituyó involucrar a la comunidad en la construcción del PEI de la institución a través del Consejo Comunitario de Palenque, máxima autoridad de la población. Así como también la integración de la escuela con los diferentes actores que dinamizan la vida cultural de la población

tales como: los Kuagros, la Corporación Festival de Tambores y Expresiones Culturales, la Escuela de Danza y Música Tradicional Batata, la asociación de Productores Agrícolas y el Instituto Manuel Zapata Olivella.

Todos estos procesos de articulación dieron como resultado un PEI fundamentado en la cultura, expectativas y necesidades de la comunidad de San Basilio de Palenque, teniendo como ejes articuladores la cosmovisión palenquera, el territorio, los elementos sociológicos, la identidad y el elemento lingüístico. Elementos de los cuales se desprendieron los principios pedagógicos que sirvieron de sustento al proyecto etnoeducativo institucional de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó.

A fin de comprender ampliamente la relación entre los saberes ancestrales y los principios incorporados al PEI, a continuación, se relacionan estos principios:

- La cosmovisión: que encierra el conjunto de formas y creencias a partir de las cuales la comunidad comprende el mundo (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó).
- El pensamiento de la comunidad: las ideas y formas de asumir la vida cotidiana, que se representa a través de las normas que regulan la actitud al vivir (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó).
- El aprendizaje Lúdico: tiene como base los elementos culturales propios de la comunidad como la música, la danza, rituales religiosos actividades que son parte fundamental de su universo cultural, desde los cuales debe fundamentarse el proceso de enseñanza y aprendizaje (Documento

institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó).

- Las formas Organizativas autóctonas: en el caso de San Basilio de Palenque lo constituye el Kuagro, como pieza clave en la cohesión social, la recuperación y fortalecimiento identitarios. Lo que ha sido denominado al interior de la escuela <Pedagogía Kuagro> esta categoría se explica a la luz que los profesores tienen como eje al kuagro como espacio de socialización y formador tradicional. Los estudiantes se organizan en Kuagros para responder a problemas tanto de la vida académica como comunitaria (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó).
- Lo territorial: La cultura no se desarrolla en un contexto abstracto sino en uno material, este contexto material va a tener un impacto en su forma de interactuar, pensar e inclusive su cosmovisión (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó).
- Los métodos didácticos comunitarios: están compuestos por una serie de prácticas históricas desarrolladas por la comunidad y son la piedra angular al momento de educar a los niños y niñas en el hogar, entre estas prácticas se destacan el consejo de mayores, la narración de vivencias por los padres y algunos propios aprendizajes lúdicos. (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó)

Los principios relacionados anteriormente tienen como elemento transversal la tradición oral como piedra fundacional de la cultura de la población de San Basilio

de Palenque. Puesto que, como se ha venido mostrando fue a través de la oralidad como pudo prolongarse a través del tiempo los saberes ancestrales que viven en la memoria colectiva y que dan sentido al pensamiento, sentimientos y acciones de la comunidad palenquera.

A su vez, estos principios se van a ver reflejados en el currículo de la institución a partir un eje problémico consignado en el PEI: “¿Cómo nos reconocemos a nosotros mismos en interacción con otras culturas?” (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó, p. 20). A partir de ese eje problémico se desprenden tres niveles de contenidos curriculares interrelacionados entre sí, los cuales son:

- “¿Quiénes somos nosotros?”: este primer nivel de contenidos curriculares permite el reconocimiento de la propia cultura (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Bioho, p. 20)
- “¿Quiénes se parecen a nosotros?”: En este segundo nivel de contenidos curriculares se piensa la interculturalidad a partir del principio de solidaridad y complementariedad de los pueblos (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Bioho, p. 20)
- “¿Cómo articulamos contenidos anteriores con los universales?”: este tercer nivel de contenidos curriculares significa la articulación entre la educación mayoritaria y la etnoeducación, dando respuesta a las áreas optativas y temas de enseñanza obligatoria planteados desde el Ministerio de Educación Nacional – MEN (Documento institucional de trabajo

resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Bioho, p. 20)

A partir de lo anterior se desprenden finalmente unos principios pedagógicos que permean todos los contenidos curriculares y que son lo que terminan orientando, desarrollando y dando cumplimiento a la etnoeducación, para el caso de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, estos son:

- La cosmovisión Palanquera
- La visión propia de desarrollo y productividad
- La autonomía
- Autoridad
- Derechos étnicos
- Ciclo de vida de los niños más grandes y jóvenes de Palenque

Es a partir de estos principios que se articula de manera armónica los saberes ancestrales y los saberes de la sociedad mayoritaria estandarizados, lo cual supone que en el caso específico del contexto educativo de la comunidad de San Basilio de Palenque no existe una dicotomía entre ambos, sino que se complementan generando un ambiente educativo que responde a la realidad socio-cultural de la comunidad sin perder de vista los retos y necesidades que imponen la sociedad mayoritaria. Lo anterior se puede evidenciar a través de los contenidos programáticos de 6° a 9° de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho.

En este sentido, los contenidos programáticos articuladores se encuentran en el área de Territorio, Ambiente y Productividad, los cuales sirven para generar en el estudiante un proceso reflexivo en torno a las dinámicas relacionales entre el palenquero y su entorno material tanto a nivel de su nicho social y espacial como a nivel macro (regional y nacional), y por supuesto las orientadas por el MEN. Lo

que permite incentivar en el joven una visión crítica frente a su realidad y fortalecer los lazos de pertenencia y comprensión de su territorio, sin perder de vista que hacen parte de una realidad mucho mayor que esta mediada por diferentes concepciones de la misma.

Para el caso de 6° grado entre las temáticas que permiten esta articulación se pueden destacar:

- El trabajo en Palenque
- Algunas técnicas de producción ancestral
- Cuerpos de agua, uso social y vida: Las Posas y la recreación en Palenque
- Enfermedades típicas de la comunidad
- El agua y los seres de la naturaleza: importancia del arroyo para Palenque, y la situación del Acueducto.
- Medicina Tradicional
- Indagación de la población Palanquera: Constante y flotante
- Caracterización de los ecosistemas acuáticos de Palenque y la región.

Dichas temáticas están articuladas con actividades desarrolladas por fuera del aula de clase, las cuales le permiten al estudiante tener contacto desde una perspectiva práctica con su entorno. Entre las actividades extracurriculares más relevantes y que dan muestra de dicho proceso se encuentran:

- Análisis cualitativos del suelo Palanquero
- Indagación en la comunidad acerca de las actividades laborales de la comunidad
- Indagar las técnicas ancestrales de producción

- Reconocimiento de los cuerpos de agua en Palenque y la región y su importancia social.
- Investigar las enfermedades más frecuentes en la comunidad
- Elaborar un inventario de las plantas medicinales de la región, su preparación y a que enfermedades se aplica.

Lo anterior muestra que la integración de los saberes ancestrales se inició en la secundaria a partir de un proceso de comprensión del entorno contextual del joven. Cada uno de los temas y actividades trabajadas estuvieron diseñado para que el estudiante reconociera la importancia que tiene su medio a nivel simbólico, material y como parte de sobrevivencia de la población. De esta manera, este acercamiento se realiza teniendo como punto de partida la estrecha relación que históricamente tiene la población con la tierra, como fuente de vida y bienestar.

Para el grado 7°, ese primer acercamiento al contexto material palenquero se lleva a través de la temática referida a <el ser humano>. A la luz de este tema, el joven integra la visión propia de la comunidad con los temas propios de la asignatura de Ciencias Naturales y los contenidos establecidos por el MEN. En el caso de asignatura se integran los contenidos de: la célula, el cuerpo humano y la reproducción a la par que se integran elementos propios de la comunidad palanquera. En este sentido el joven que está cursando 7° grado tiene la oportunidad de aprender temas como:

Ciclo de vida Palenquero

- Embarazo, parto y parteras en Palenque
- Problemáticas de salud de la mujer vendedora de Palenque (dolencia muscular)

- Medicina tradicional: el sobo y el rezo (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó, p. 22)

Entre las actividades realizadas con la comunidad se destacan:

Investigación sobre el parto: Visita a una partera palenquera

Junto con las temáticas propias de las ciencias naturales de este grado también se educa al joven en las prácticas de convivencia de la comunidad a través del aprendizaje de “pactos y reglas de convivencia: justicia ambiental, practicas ancestrales” y “justicia ancestral y otras formas de justicia”. De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje en 7° está encaminado a que el joven comprenda la medicina tradicional de la comunidad y su importancia como saber ancestral que le ha permitido a la población garantizar el bienestar de ellos (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Biohó, p. 23).

Para los grados 8° y 9°, a través de la incorporación de saberes ancestrales al currículo se busca fortalecer el reconocimiento de la población a nivel biológico y genético. Por lo cual, la temática está articulada con el reconocimiento de los “caracteres genéticos y familia en palenque” y la historia de San Basilio de Palenque en relación con la historia regional y nacional. Esto última marca la importancia de la población dentro de la construcción del Estado-nación colombiano.

Junto con lo anterior, la nueva propuesta curricular del proyecto etnoeducativo palenquero incluyó nuevas asignaturas encaminadas a fortalecer la identidad de la población, entre estas nuevas asignaturas se destacan historia afroamericana y por supuesto lengua palanquera.

El procedimiento como se llevó a cabo esta inclusión de los saberes ancestrales al currículo partió del hecho de que, si bien es cierto, el currículo de la institución debía responder y ubicarse en la realidad de la comunidad, también debía responder a la realidad macro en la que está inserta la población de San Basilio de Palenque, entendiéndose sociedad hegemónica o sociedad mayoritaria. En este sentido, lo que se puede vislumbrar a partir del análisis del PEI es el hecho de que la comunidad de San Basilio de Palenque desarrolló una ruta de integración tanto de los saberes ancestrales como de los saberes de la Escuela Tradicional. Para ello se presentó una ruta en dos sentidos: lo institucional en el cual se insertaba el trabajo en el aula, por un lado, y, por el otro lado, la proyección a la comunidad.

A nivel institucional y del trabajo en el aula, en un primer momento, el proceso se desarrolló a partir de la construcción de la propuesta del Proyecto Educativo Institucional, el cual fue diseñado con el propósito de establecer los “puentes” que vincularan el proceso de enseñanza y aprendizaje con los componentes propios de los saberes ancestrales. Todo ello aparejado con los fundamentos etnoeducativos desarrollados desde el Ministerio de Educación Nacional.

Seguidamente, se dio paso a la estructuración de los currículos para cuya construcción se tuvo en consideración las necesidades de los estudiantes y las características culturales de la población de San Basilio de Palenque, de forma tal que tuvieran algún punto de inflexión con los conocimientos y contenidos curriculares de la Escuela Tradicional. Es decir, la integración de saberes ancestrales al currículo supuso un proceso de articulación de los mismos con los saberes de la Escuela Tradicional. Lo cual permitió que el currículo se adaptara y fuera pertinente al contexto, sin que por ello se desconocieran los contenidos del currículo que se maneja en las demás instituciones que no tiene un PEI enfocado en la etnoeducación.

Por su parte, la pedagogía como elemento vinculante permitió que los diferentes elementos culturales dejaran de ser un conocimiento cifrado, reservado solo para los mayores, para transformarse en el acervo cotidiano de las generaciones más jóvenes. Ejemplo de esto lo constituyó la enseñanza de la etnomatemática, cuya definición corresponde a “una disciplina que se resalta por estar en contacto con la práctica matemática propias de cualquier grupo social” (Jiménez, s.f. p. 178). Siendo el caso que en San Basilio de Palenque la etnomatemática se impartió como los ancestros la practicaban, esto es: como “principal referente el sistema de base de tres que permea todas las esferas de la vida cultural palenquera ya que está presente en la medicina tradicional con las tres totumas” (Documento institucional de trabajo resignificación del proyecto etnoeducativo institucional Institución Educativa Técnica agropecuaria Benkos Bioho, p. 41). Es así como la clase de matemáticas no solo está diseñada para que el estudiante aprenda los temas propios del área tales como: cálculo, geometría, entre otras, sino que se articulan con las formas tradicionales que desde tiempos remotos usa la población para medir la tierra tales como la cabuya, las totumas, la tarea, el cuarterón, el solar.

A la luz de lo referido en los párrafos precedentes, resulta relevante mencionar que la proyección a la comunidad es un factor clave en la construcción de un currículo etnoeducativo. Ya que, es a partir de la relación directa con el contexto inmediato como la escuela etnoeducativa tiene la posibilidad de generar procesos de rescate, fortalecimiento y fomento de los saberes ancestrales. Todo ello en la medida que le da un papel esencial y comprometido a cada una de las partes inmersas en la construcción, planeación y realización de un sistema educativo incluyente y direccionado a fortalecer la cultura de la comunidad.

En el caso de San Basilio de Palenque este acompañamiento y construcción se realizó a través del Consejo Comunitario de Palenque, que constituye la máxima autoridad al interior de la comunidad. Con el apoyo del Consejo Comunitario la

población desarrolló una articulación con los miembros portadores de los saberes ancestrales, quienes se convierten junto con los estudiantes y los profesores en protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la articulación comunidad - escuela permitió aunar esfuerzos en beneficio de desarrollar un acercamiento profundo por parte del estudiante a aspectos curriculares relacionados con la cosmovisión de la comunidad, así relata el docente Alfonso Cassiani como fue el papel de la comunidad en la resignificación del currículo:

“Para trabajar el currículo también se hicieron unos talleres con las personas adultas, sobre todo con aquellos sabedores o maestros comunitarios que tienen un determinado saber. Con ellos se desarrollaron algunos talleres para que ellos dijeran que temáticas se debían fundamentar. Así hacíamos talleres, casi todos los años íbamos renovando una especie de currículum. Se introdujo entonces en el currículo palenquero. Se hicieron unos cambios como fueron incluir la historia afroamericana, incluirla en arte y en la religión elementos de la cultura propia, incluir en ciencias naturales elementos de la cultura propia también, en biología, en química y las dos innovaciones eran la historia afroamericana y lengua palenquera que se daban como asignaturas, pero todo estaba acompañado de una serie de proyectos que desarrollábamos constantemente, constantemente al interior de la escuela y hacia la comunidad. Eso hizo que el currículo de las escuelas en Palenque tuviera unas características diferentes a los demás y que entonces nosotros empezáramos a negociar con el gobierno y con el ministerio que era necesario no solamente en Palenque sino en todas las instituciones educativas donde hubieran negros y que bueno en Palenque se trabajaba la lengua pero que en otras partes se trabajaban los otros elementos”. (Entrevista realizada el 04 de Marzo, 2015).

Igualmente, la Institución Educativa generó una serie de proyectos⁴ con el fin de fortalecer el proyecto etnoeducativo y su relación con la comunidad tales como:

⁴ Desde la perspectiva de la administración educativa, cuando se habla de proyectos diseñados al interior de una institución educativa, a todas luces se precisaría la adición del PEI de la Institución Educativa o, al menos, la presentación de un plan de estudios en el que se muestre la transversalidad de los componentes curriculares en los diferentes proyectos etnoeducativos, a fin de dar cuenta de los resultados de la investigación. Frente a este requerimiento, es necesario mencionar dos cuestiones:

La primera de ellas alude al hecho de que el plan de estudios en el cual se incorporan los proyectos y se hace evidente la transversalidad de los mismos, ya fue elaborado por la comunidad educativa y se encuentra consignado en el PEI de la

<Kuagro Cosmovisión e identidad>, <Huellas de africanía>, <Enseñanza tradicional y pedagogía contemporánea para la recreación de la espiritualidad>, <Arte palenquero y formas comunicacionales tradicionales>, <Código de ética, justicia ancestral y gobernabilidad del territorio>, <Practica deportivas, el cuerpo y la música tradicional como un todo comunicacional africano> y <Proyectos pedagógico-comunitarios>, siendo el principal, <Mis compromisos frente al desarrollo con identidad en palenque>. Los proyectos mencionados anteriormente tienen en común la revalorización patrimonial de las prácticas sociales y culturales de la comunidad, así como también la vinculación de los abuelos como preservadores de los saberes tradicionales al proceso de enseñanza y aprendizaje adelantado en la institución educativa.

De esta manera, el patrimonio cultural inmaterial que por siglos ha significado la cohesión e identidad de la comunidad de San Basilio de Palenque, se adentra en hacia la escuela y se hace visible en el componente pedagógico que es transversal a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Proceso que se caracteriza por el trabajo colectivo y la dinamización del conocimiento histórico.

Es así como el rescate de saberes ancestrales, para el caso de San Basilio de Palenque, se alcanza de forma colectiva y solidaria, integrando en la práctica las dimensiones: social, cultural, política, económica, ecológica y afectiva, las cuales facilitan el encuentro entre los saberes ancestrales y los hegemónicos de una manera armoniosa. Este proceso de integración, se pudo realizar a partir del agenciamiento comunitario, que le permitió a la población palenquera recuperar la memoria colectiva y vincularla al que hacer de la escuela. Por su parte la escuela

IETA Benkos Bioho, con lo cual la elaboración de un Plan de Estudios para dicha institución por parte mía resultaría inicio e iría en contravía del proyecto comunitario.

La segunda consideración, apunta a cuestiones del orden jurídico relacionadas con el acceso y manejo de la información del PEI de la Institución educativa Benkos Bioho, ya que para poder evidenciar como uno de los resultados de la investigación el diseño de un Plan de estudios transversal, requeriría colocar en los anexos el PEI, o, en su defecto, transcribir parte del mismo. Lo anterior sería una solución, de no ser porque dado el hecho que no tengo ningún tipo de vinculación laboral con la IE Benkos Bioho, durante la realización del trabajo de campo para poder acceder al PEI debí firmar un acuerdo de confidencialidad por medio del cual me comprometí a no difundirlo a través de anexos, bien fuera total o parcialmente. No obstante, para dar prueba de la rigurosidad del manejo de la fuente en el Anexo No 1, se puede apreciar un ejemplo de la forma en que los proyectos están incorporados en el plan de estudios de manera transversal.

incorporó el aporte de la memoria colectiva e integró al currículo la percepción de tiempo y espacio ancestral, y, construyó a nivel social una representación del pasado local en relación con sus comportamientos, creencias, códigos y sistemas morales.

1.1. ANALISIS DE LAS CATEGORIAS QUE SIRVIERON PARA LA REVISION DEL NIVEL DE ARTICULACIÓN CURRICULAR DE LOS PROCESOS DE RESCATE DE SABERES ANCESTRALES

Como se ha planteado en el tercer capítulo, la inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho fue un proceso adelantado por la misma población desde los años 1970, quienes por iniciativa propia comenzaron a rescatar los elementos culturales ancestrales que habían identificado a los pobladores de la comunidad de San Basilio de Palenque a través del tiempo. No obstante, la iniciativa de la comunidad, fue solamente hasta el año de 1988 cuando el proceso de inclusión de los saberes ancestrales se comenzó a consolidar al interior de la IE, precisamente una líder de este doble agenciamiento Dorina Hernández, describe lo que en su momento se buscaba:

“Se escribe la primera propuesta, por allá en el 84, que hablaba fundamentalmente de Educación para la Identidad, es decir, necesitamos que en la educación en Palenque haya un pare y se concentre en fortalecer la identidad, necesitamos una educación que responda a lo que es ser palenquero, que hable de la lengua, que hable de la religión que hable de la historia” (Entrevista realizada el 6 de mayo, 2015).

Conforme a lo narrado, fue precisamente en virtud del trabajo adelantado por los jóvenes de la comunidad que se posibilitó que en la década de 1980 se diera la articulación y formalización de políticas etnoeducativas. Como efecto de esa formalización se nombraron en 1988 los primeros docentes etnoeducadores en la IE técnica Agropecuaria Benkos Biohó: Dorina Hernández y Vicenta Pérez, dando comienzo de manera institucional a la inclusión de los saberes ancestrales al

currículo. En este punto es importante mencionar que en la actualidad la IE cuenta con treinta y seis docentes vinculados formalmente a través de la Secretaría de Educación para procesos de etnoeducación, con lo cual se puede evidenciar un crecimiento sustancial en materia de fortalecimiento de la ejecución de las políticas etnoeducativas para la IETA Benkos Bioho.

Ahora bien, la comprensión de la inclusión de los saberes ancestrales de la comunidad palenquera en esta institución no está determinada solo por el número de docentes etnoeducadores sino por el análisis de la articulación curricular entre los procesos de rescate de saberes ancestrales y los contenidos y saberes de la sociedad mayoritaria, mediante las siguientes categorías de análisis:

- **Participación:** Se refiere a la inclusión de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, entendido desde dos dimensiones: la primera de ellas desde la inclusión docentes nativos nombrados en la IEA, y la segunda dimensión desde la participación de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Formación:** referida a la formación específica en etnoeducación de los docentes. Esta categoría influye en los saberes impartidos, debido a que los docentes tienen como fortaleza haber asumido los elementos culturales de San Basilio de Palenque desde su vida cotidiana al ser miembros de la comunidad palenquera, por lo cual son conscientes de la importancia del saber ancestral en la validación de la interculturalidad crítica tal como se expresa en la tabla de perfiles de los docentes entrevistados (ver tabla perfil de las personas entrevistadas)
- **Transversalidad curricular:** La articulación de los saberes ancestrales en los ejes temáticos del PEI de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho.

- **Políticas etnoeducativas:** La manera como las políticas etnoeducativas permitieron la resignificación del PEI de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho sobre logros de la etnoeducación.

La aplicación del conjunto de aspectos o variables anteriormente mencionadas servirá para dar cuenta del nivel de articulación curricular logrado entre los procesos de rescate de saberes ancestrales y los contenidos y saberes de la sociedad mayoritaria.

4.3.1 PARTICIPACIÓN

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, se pudo observar como el proyecto de inclusión de los saberes ancestrales en el caso de la IE Técnica Benkos Bioho estuvo encaminado a constituirse en un modelo de la aplicación de las políticas etnoeducativas que atendían las necesidades de la comunidad palenquera. Esta característica incidió en que por su propio desarrollo y organización fuera un proceso diferente a lo que históricamente se había practicado en la educación colombiana. Pero para que la articulación se lograra, era necesario no perder de vista que esta debía estar estrechamente vinculada con los lineamientos que desde el Ministerio de Educación proponía para las poblaciones minoritariamente étnicas.

De esta manera, uno de los aspectos diferenciadores del proceso etnoeducativo desarrollado por la IETA Benkos Bioho que sirvió de base a todos los procesos adelantados intra y extraescolarmente, fue el sentido de comunidad (Recordar el sistema de organización política y comunitaria de los *Kuagros*). Ya que, el sentido de comunidad permitió la articulación de la IE con la comunidad palenquera, y en el Proyecto Educativo Institucional dicha relación sirvió como uno de los pilares para su validación. Todo ello fue posible, gracias a que la IE desarrolló un proceso de enseñanza y aprendizaje que respondió a las necesidades de la comunidad, y

a su vez la comunidad participó de los procesos de inclusión curricular de los saberes ancestrales, fortaleciendo la interacción entre la escuela y la comunidad.

En este orden de ideas, la participación como categoría de análisis fue posible evidenciarla en dos manifestaciones; la primera, la inclusión de docentes nativos de la comunidad a la IE y, la segunda la articulación comunidad – escuela.

Con relación al análisis de la participación observada desde la inclusión de docentes nativos de la comunidad a la IE, a partir del proceso investigativo, se pudo observar que a finales de la década de los 80, se nombraron en el colegio los primeros docentes que eran oriundos de la comunidad. Este proceso se vio facilitado gracias a que un número significativo de palenqueros habían adelantado estudios universitarios relacionados con la pedagogía en diferentes Centros de Educación Superior de la región. Siendo los principales centros de formación de estos docentes: la Universidad del Atlántico en Barranquilla, la Universidad de Cartagena y la Universidad de Pamplona (tanto en la sede principal como en el CREAD Cartagena). Lo cual permitió constituir un grupo profesional que en su momento se constituyó en los primeros docentes de la IE y, adicionalmente, contribuyó a solventar las necesidades de la escuela en materia de personal docente. Sobre la formación de ese primer grupo de palenqueros que inicia el proceso de recuperación de los Saberes Ancestrales, recuerda Teresa Cassiani:

“O sea, eligen al barrio Nariño para hacer su alfabetización, en ese proceso de alfabetización caen en cuenta que: son negros, son palenqueros y que en su mayoría sus propios papás, no saben leer y escribir. Eso hace que giren la mirada hacia Palenque. Giran la mirada hacia palenque y a partir de allí comienza otra serie de reflexión, bueno, pero en palenque casi ninguno sabe leer y escribir, esa reflexión, eh a partir de eso reflexión se crea el grupo cultural del barrio Nariño que tanto ellos como un grupo de palenqueros que estudiaban en la Universidad del Atlántico se venían los fines de semana a hacer actividades a Palenque, esas actividades comienzan a generar nuevas reflexiones, nuevas visiones. Hay comienzo un proceso por fortalecer la identidad de la

comunidad palenquera, que se hacían obras de teatro, se hacían actividades en el pueblo y llegó un momento en que cae uno en cuenta que hay un problema con la educación, que los profesores apenas tu pitabas a la 12 del día salían corriendo estuviera por donde estuviera la clase y los estudiantes no veían ninguna materia que tuviera que ver con su identidad, que tuviera que ver con Palenque. Ninguna, ni historia, ni geografía, ni lengua, ni religiosidad, ni cultura, ni estética. Nada. El inglés y el artístico general eran más importantes que los elementos propios de Palenque.

Eso motivó a comenzar a hacerle exigencia a la institución educativa, a los profesores, que reaccionaron negativamente a la exigencia y la cosa era:- ¿ustedes quiénes son?, ustedes son unos estudiantes, ustedes no saben de eso, nosotros somos los profesores, no queremos más carga de la que ya tenemos, y continuamos con las actividades y llega un momento en donde tanto exigir que talleres pá pensarse la identidad, talleres pá pensarse el futuro de Palenque, que los profesores tenían que participar, que los profesores deberían ser palenqueros. Eso comenzó a generar toda una serie de malestares e incomodidades, entonces el mismo rector de Palenque, que era un palenquero, no estaba de acuerdo con eso. La jefa de núcleo que era la delegada de la secretaria de educación, tampoco. El secretario de educación departamental era informado por ellos dos, y nada éramos como los malos del paseo por estar defendiendo la identidad y criticando al colegio y cuestionando sin tener ningún tipo de formación". (Entrevista realizada el 17 de marzo, 2015).

La importancia de la <Participación> como categoría de análisis dentro de la presente investigación se hace evidente, si consideramos que históricamente la comunidad de San Basilio de Palenque, al igual que otras minorías étnicas, había estado sujeta a la visión de la escuela mayoritaria sobre lo que debía ser replicado como conocimiento y lo que debía ser dejado de lado, siendo esto último los saberes tradicionales. De ahí la relevancia que cobra el que, aparejado a los cambios en las políticas educativas, el nombramiento de docentes provenientes de la comunidad permitía que los saberes ancestrales ocuparan su lugar dentro de la escuela, desde una visión de lo propio y no desde la concesión de algo que se debía enseñar porque la ley así lo requería.

Evidencia de lo anterior lo constituye el que la inclusión de docentes nativos ha sido una pieza clave en la consolidación de los procesos etnoeducativos adelantados en la IE. Así se puede apreciar en las entrevistas realizadas a los docentes nativos de la comunidad que hoy en día laboran en la IE. De manera puntual, ante la pregunta: ¿Cuál ha sido el elemento que más favorece la puesta en práctica de los ejes temáticos etnoeducativos?, la totalidad de los docentes nativos refirió que por ser miembros de la comunidad y al poseer un conocimiento del contexto, los procesos pedagógicos se hallaban en una línea de continuidad entre lo que los estudiantes aprendían en sus casas y lo que aprendían en la institución educativa. Con lo cual, de acuerdo con lo manifestado por los docentes, se había podido revertir, en buena medida, los estragos de la educación mayoritaria, ya que ésta creaba una ruptura entre lo que se consideraba un saber valioso en términos familiares, sociales y políticos de la vida cotidiana de la comunidad y el tiempo de escolarización que los estudiantes permanecían en la IE antes de las políticas etnoeducativas.

Adicionalmente, la <participación> de docentes nativos dentro de los procesos escolares adelantados en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho contribuyó a la transformación del proceso didáctico, en la medida que el conocimiento de los saberes ancestrales por parte de los docentes provenientes de la comunidad no obedecía a una construcción teórica externa, que en muchas ocasiones se daba de manera superficial y fragmentada, sino que hacía parte de lo que desde la niñez habían experimentado como propio. Fue, precisamente, esa necesidad de valorar los saberes ancestrales en el proceso formativo escolar, sumado al hecho que los docentes nativos no habían contado ellos mismos con maestros etnoeducadores ni en la instrucción básica ni en la universidad, lo que fortaleció la participación. Sobre el inicio de inclusión de docentes nativos, narra el docente Guillermo Galofre:

“Y aunque el [el secretario de educación] autorizó que se nombraran a las personas, no importa que no fueran licenciados pero que manejaran la cultura y la lengua. Después tuvimos que hacer todo un proceso, llamadas por teléfono, cartas, no sé qué, para que eso se diera. Y en la primera etapa de ese proceso de nombramiento docente se nombraron unos cuatro docentes que no eran profesionales apenas eran bachilleres, pero manejaban muy bien la lengua palenquera. Por ejemplo, yo recuerdo que fue Teresa y Dorina, también Alfonso llegaron a la secretaria, ya ellos tenían una orden del Ministerio de Educación que ahí había que abrir una oficina de etnoeducación para Palenque, para el departamento. Porque Palenque es del departamento, un municipio del departamento. La secretaria departamental y con todo y eso no lo hacían, porque además vincularon ahí etnoeducación a lo que en ese momento se llamaba Centro Experimental Piloto. [...] Entonces no era una cosa fácil. Con la Secretaria de Educación del municipio en un tiempo diciendo que eso era perdedera de tiempo, por ejemplo, toco también luchar en contra de eso. Que eso era una perdedera de tiempo, ¿Qué cómo así? ¿Qué cómo se iban...? Entonces tocó... con docentes, estudiantes y padres de familia. Seleccionaban algunos estudiantes los más vivos, los más... y por eso ese proceso ha tenido secuencia. Por eso ustedes van a palenque hoy y consiguen gente que... pelaos jóvenes más jóvenes, porque ese proceso ha tenido una... digamos una... ¿Cómo dice uno cuando cambia de generación en generación? Ha ido de generación en generación”. (Entrevista realizada el 23 de julio, 2015).

De acuerdo con la narración de Guillermo Galofre, el ser docentes nativos de la comunidad fue lo que les brindó el componente de etnoeducación, no solo por el legado que portaban como miembros de la comunidad, sino porque, en su caso, los estudios de licenciatura adquiridos en la formación universitaria no incluyeron elementos pedagógicos o didácticos en etnoeducación. Con lo cual estos elementos etnoeducativos fueron el resultado de su pertenencia a la comunidad. Lo anterior se puede apreciar cuando se tiene en cuenta que la Institución Educativa cuenta con un total de treinta y seis docentes, de los cuales treinta cuatro son licenciados en áreas específicas como sociales, biología, educación física, carreras en cuyo pensum no hay un contenido etnoeducativo, sino solamente formación disciplinar, solo dos docentes están formados en etnoeducación en el pregrado. Es importante también destacar que, durante el

proceso de formación secundaria de los once docentes nativos vinculados a la IE que se entrevistaron, la Cátedra de estudios Afrocolombianos no se dictaba en los colegios. De ahí que, la capacidad para la implementación de la etnoeducación era el resultado de la experiencia de vida de los docentes nativos como miembros de la comunidad de san Basilio de Palenque.

Por otra parte, y como complemento de lo anterior, el segundo nivel de análisis de la categoría de <participación> se enfocó en la articulación comunidad – escuela a través de los <abuelos>, concebidos en los relatos de los docentes entrevistados como los <sabedores o maestros comunitarios> responsables de la memoria colectiva de la comunidad palenquera. Ante la pregunta que se les planteó ¿Cuál herramienta didáctica identifican que sea complementaria a la enseñanza de los saberes ancestrales en la IE?, respondieron que la interlocución de los abuelos con los estudiantes era una herramienta válida de aprendizaje de los saberes ancestrales. Sobre la inclusión y participación del adulto mayor narra Teresa Cassiani:

“Yo trabajé durante 16 años la historia afroamericana, también trabajé la artística algunas veces, la religión otras veces y eso permitió que inclusive como yo había salido temprano de Palenque, como a los 7 años, iba y venía, iba y venía, eso permitió que yo me penetrara mucho más con la comunidad. Porque lógicamente, todos los saberes comunitarios yo no los tenía. Los de la historia afroamericana me tocaban, eso sí, porque eso no lo enseñan en la universidad, recurrir al texto, al libro, pero otra parte la tenía en la comunidad, la memoria colectiva de la comunidad, entonces recorrimos mucho a consultas con los mayores de ahí es donde sale todo el cuento de la historia donde revivimos todo el cuento de Benkos Bioho, de los Cimarrones, de los Palenques. Empezamos a investigar con los adultos” (Entrevista realizada el 17 de marzo, 2015).

Asimismo, los docentes destacan en sus narrativas que los contenidos abordados en las clases dentro del aula se veían complementados al hacer de la teoría un hecho práctico y vivencial a través del encuentro con los adultos mayores. Al respecto señala el docente del área de agropecuaria Guillermo Galofre Palomino

que: “Uno de los recursos didácticos que inaugura la etnoeducación es la inclusión de los mismos miembros de la comunidad para impartir conocimiento”. (Entrevista realizada el 23 de Julio de 2015)

En esta misma dirección, relata el docente de Ciencias Sociales Rene Bolívar:

“Llevo trabajando con la comunidad afro desde hace veintidós años, inicialmente mi acercamiento no distaba de ser el tradicional desempeño docente que se puede implantar en cualquier otra comunidad, pero en la medida que fui trabajando en el colegio y con el currículo institucional modifiqué mi metodología. También porque Dorina, Luis Marrugo, Luis Rodríguez, Teresa Cassiani y Alfonso Cassiani, nos han venido capacitando. Yo trabajo en el área de sociales, la cual es fundamental para fortalecer la historia, la parte escrita y oral, así con mi labor también fortalezco la lengua palenquera y la cultura del pueblo en el día a día. Dentro de esa metodología que comencé a implementar estaban los Kuagros y los rondas para ir fortaleciendo la cultura palenquera de los jóvenes, también comenzamos a visitar a los abuelos, para fortalecer la temática que dábamos en la clase, sobre todo lo que tiene que ver con la historia de palenque y los afros, entonces yo primero voy a donde el abuelo y le pregunto si puedo ir con los jóvenes, ellos me dicen si o si no, y me dicen que día puedo llevarlos, vamos a la casa allá está en su mecedora el abuelo sentado esperando a los estudiantes, y les comienza hablar, sobre la historia del pueblo, cuando estaba trabajando en la siembra de caña de azúcar, esos temas que hacen parte de la historia del pueblo”. (Entrevista realizad el 29 de Abril, 2015).

Otro tanto reveló el trabajo de campo llevado a cabo por medio de la observación directa de las actividades de enseñanza y de aprendizaje adelantadas por los <abuelos> de la comunidad. Pues, se hizo evidente el que la transmisión de conocimientos obedecía a un modelo de enseñanza dialógico y que los estudiantes recibían los conocimientos con el mismo respeto y atención que mostraban en el aula de clase. Sobre este aspecto narra el abuelo Basilio Pérez (q.e.p.d):

“Cuando me traen a los jóvenes donde mí, a que les hable sobre nuestro pasado yo le digo que deben cuidar su pueblo y no perder sus raíces, como el arroyo, yo les digo que el arroyo es muy importante para nosotros el arroyo en palenque no es solo para lavar la

ropa, en él también los palenqueros nos enamoramos [...] pero también le digo a los jóvenes que cuiden la tierra, cuando el gobierno quería sembrar palma de aceite nosotros no dejamos, la palma daña la tierra y después no sirve para sembrar nada más” (Entrevista realizada el 12 de Mayo, 2015).

A la luz del análisis anterior, resulta pertinente afirmar que en la evaluación de la categoría de <participación> los niveles de articulación de los saberes ancestrales con el currículo se ven favorecidos por la doble inclusión de docentes nativos de la comunidad y con los <abuelos> quienes complementan la labor que se adelanta al interior de las aulas de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho.

4.3.2 FORMACIÓN

En lo referente a la formación profesional, es decir aquella que el docente adquirió en las instituciones de educación superior, a partir de las entrevistas y las visitas en situ se observa que todos de los docentes muestran formación universitaria relacionada con la educación en áreas como la Licenciatura en Ciencias Sociales, Naturales, educación Física, y, en preescolar y promoción de la familia, entre otras. Solo dos docentes en la institución tienen formación de pregrado en etnoeducación. Lo anterior revela que el perfil de docente de la Institución Educativa Benkos Bioho tiene un saber específico sobre un área determinada. Sin embargo, al momento de revisar su formación en etnoeducación el panorama cambia, en la medida en que los once docentes entrevistados afirman que en sus respectivas profesiones no fueron formados para incorporar los saberes ancestrales al proceso de enseñanza y aprendizaje. Señalando que la metodología, pedagogía y didáctica que exige un proceso educativo mediado por la etnoeducación la han aprendido posteriormente, gracias en gran medida al interés propio de la comunidad académica por desarrollar una educación significativa y de calidad.

Esta formación no siempre ha venido de la mano del gobierno, quien según lo expresado por los docentes le falta mucho por apoyar, sino de entidades conformadas en muchas ocasiones por los propios afrodescendientes. Entre las entidades que han apoyado la formación en etnoeducación en la IE se rescatan: el Instituto Manuel Zapata Olivella, la Corporación Jorge Artel y los propios pioneros del proceso de rescate de saberes ancestrales en San Basilio de Palenque, como, por ejemplo: Dorina Hernández, Luis Marrugo, Luis Rodríguez, Teresa Cassiani y Alfonso Cassiani. Sobre este punto dijo el docente de biología Humberto Miranda:

“Las capacitaciones hechas desde el gobierno no son siempre permanentes, depende mucho de la voluntad y de los intereses del gobierno de turno [...] pero nosotros como docentes estamos preocupados por capacitarnos y entonces hacemos cursos con la corporación Jorge Artel”. (Entrevista realizada el 28 de mayo, 2015).

A este respecto vale la pena mencionar que, el hecho que los docentes entrevistados fueran nativos de la comunidad se constituyó en una fortaleza, toda vez que permitió que la trasmisión y la inclusión de los saberes ancestrales fuera un ejercicio de sistematización de las prácticas culturales que los habían acompañado a lo largo de sus vidas. Esta afirmación se da porque, a partir del proceso de investigación, se pudo vislumbrar que los once docentes nativos entrevistados, a pesar de no ser licenciados en etnoeducación específicamente, el que ellos mismos fuesen portadores de los saberes ancestrales les facilitó complementar la formación en etnoeducación con la pedagogía aprendida en las diferentes Instituciones Universitarias de las cuales eran egresados. Al respecto señala el docente Rodrigo Miranda, del área de Ciencias Sociales:

“Soy palenquero, desde mucho antes de ser docente siempre he estado involucrado y muy interesado en todos los procesos de mi comunidad, especialmente lo que tiene que ver con la cultura y el referente educativo [...] esto me permitió poder llevar los elementos

culturales de mi comunidad al salón de clase y poder así enseñarle a los más jóvenes del pueblo su herencia africana". (Entrevista realizada el 2 de octubre, 2015).

Lo anterior también se evidencia en las palabras del docente Sebastián Salgado, quien al hablar de la inclusión de la etnomatemática a los temas estudiados en esa área refiere que:

"Aquí en la materia de matemáticas también incluimos temas de como el palenquero medía las cosas, como los terrenos y el campo antes de llegar las matemáticas que estudian todo el mundo. Aquí en Palenque los abuelos usaban la totuma como una forma de medir. [...] se pudo traer al colegio por que de niño los abuelos nos enseñaron como ellos medían y nos explicaron cómo usarlo, entonces cuando damos en matemáticas el tema de medidas se incluye las medidas tradicionales de nuestro pueblo para que los jóvenes también la aprendan". (Entrevista realizada el 2 de octubre, 2015).

En este orden de ideas, es importante mencionar que ante la pregunta sobre la formación en etnoeducación, los ocho docentes entrevistados que actualmente laboran en IE aseveraron que no han formalizado su experticia en el tema, ya que, en la mayoría de los casos, lo que saben sobre etnoeducación lo han aprehendido de manera autodidacta, o en las semanas de planeación docente y en algunos casos en talleres brindados por la Secretaría de Educación.

Así, para concluir este apartado es necesario mencionar que si bien es cierto muchos docentes no tiene formación en etnoeducación durante el pregrado, estos han logrado interiorizar los fundamentos de la etnoeducación, ya sea a través del ejercicio propio de la docencia o de las capacitaciones que los diferentes organismos han desarrollado para tal fin. Además, el hecho de que muchos de ellos sean miembros de la misma comunidad y por lo tanto portadores de los elementos culturales de San Basilio de Palenque favorece que al momento de incluir los Saberes Ancestrales en sus temáticas, no se vean como contenidos aislados, sino que estén articulados con los contenidos que desde los lineamientos

del MEN. Esto es así porque se plantean, haciendo énfasis en la pertinencia de estos y su significado en el ethos cultural palenquero.

4.3.3 TRANSVERSALIDAD CURRICULAR

Tras la revisión del Proyecto Educativo Institucional de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho es posible inferir que en el análisis referido a la transversalidad curricular la inclusión de los saberes ancestrales supuso una transformación del currículo institucional. Por cuanto los saberes ancestrales se constituyeron en un elemento transversal que contribuyó al enriquecimiento del currículo. Así lo reconocieron en sus relatos los docentes cuando al momento de preguntarles sobre la integración de los saberes ancestrales al currículo afirmaron que en todas las clases se trabaja en los diferentes temas el componente cultural ancestral. No como una imposición de una normativa educativa dada desde fuera de la comunidad, sino que se basó en las necesidades específicas del contexto. Por lo cual su inclusión al currículo partió del diagnóstico establecido por la comunidad educativa a partir de un proceso de reflexión, que dio como resultado la resignificación del Proyecto Educativo Institucional, haciendo del currículo un instrumento de aprendizaje adecuado y relevante tanto para el estudiante como para la población de San Basilio de Palenque.

En este sentido, es fundamental mencionar que la transversalidad de los saberes ancestrales para el caso de la IE Técnica Benkos Bioho no se limitó a la inclusión de nuevos contenidos a los ya existentes. Los contenidos correspondientes a los saberes ancestrales estaban articulados con los ejes que se desarrollaban en cada uno de los grados. Con lo cual se dio respuesta a objetivos concretos que se esperaban alcanzar con la inclusión de los saberes ancestrales al currículo.

Así mismo, la transversalidad de los saberes ancestrales en la Institución Educativa se puede evidenciar en los contenidos previstos para todas las áreas

curriculares. En éstas, a partir de preguntas problematizadoras sobre la cultura palenquera, se organizaron e integraron entre sí los saberes ancestrales, de tal manera que los contenidos fueran secuenciales y estuvieran relacionados con los diferentes grados de escolaridad. Lo anterior dio como resultado el que el currículo fuese permeado desde las mismas unidades de aprendizaje y los saberes ancestrales estuvieran presentes en todas las actividades de desarrollo de las temáticas. Así, los saberes ancestrales interactúan con el currículo propiciando el intercambio y enriquecimiento de los contenidos del área. En torno al tema de la inclusión de los Saberes Ancestrales al currículo refiere la docente Teresa Cassiani:

“Se crearon tres comités al interior de la Institución que fueron generando herramientas para las clases, para cada una de las asignaturas. Incluso el primer problema eran los materiales con que se daban las clases y eso se resolvió un poco con el apoyo de la Javeriana. Para el tema de la historia, hicimos unos documentales, hicimos la primera cartilla de lenguas con la participación de los mayores que fue la gran clave, involucrar a los mayores, a los adultos de la comunidad. Lograr recomponer ese escenario en el que los niños y los jóvenes escuchan a los adultos, les escuchan las historias. Se recupera el respeto, se fortalece la misma identidad, un poco en esa lógica y a partir de ahí un poco se fue construyendo... al principio cada profesor tenía un reto de construir sus propuestas, de construir los parámetros. Luego la cosa se fue ampliando y cuando llego la Ley 70 ya aparece la etnoeducación ordenada por una Ley. Se recoge parte de lo que ya habíamos construido y ya comienza a dársele forma, se hacen tres encuentros nacionales de etnoeducación, el primero se hizo aquí en Cartagena, ahí en Crespo, en donde ya no solamente Palenque sino las diferentes iniciativas que venían trabajando situaciones similares se encuentran y comienzan a perfilar soluciones a los diferentes problemas de temas, de apoyo didáctico, de materiales, de espacio, de horarios. Comienzan a resolverse colectivamente esas inquietudes”. (Entrevista realizada el 17 de marzo, 2015).

En este orden de ideas, el que la incorporación de los saberes ancestrales al currículo se realizara de manera hilada, facilitó el desarrollo de los contenidos propios de las asignaturas y redundó en beneficios del proceso de enseñanza y

aprendizaje en las diversas áreas. Dicho de otra manera, el que los saberes ancestrales no aparecieran inconexos con los contenidos curriculares, sino que interactuaran con los mismos y se complementarían con otras actividades académicas, mejoró, a juicio de los docentes, la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes.

4.3.4 POLÍTICAS ETNOEDUCATIVAS

Considerar las <políticas etnoeducativas> como una herramienta de análisis no es una tarea fácil, ya que por un lado éstas fueron pensadas para fortalecer los procesos de salvaguarda del patrimonio inmaterial de las comunidades, pero, por otro lado, la efectividad de las mismas no se puede evidenciar más que en las prácticas específicas de las comunidades que las incorporan dentro del sistema educativo. De ahí la necesidad de analizar el papel que jugó la política Etnoeducativa en la consolidación del proceso de inclusión de saberes ancestrales en la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho.

Así, con relación a la política etnoeducativa, existe consenso por parte de los docentes en que ésta vino a fortalecer todo el proceso que previamente había adelantado la comunidad en materia de salvaguarda del patrimonio. De manera que la política etnoeducativa se constituyó en un complemento angular para realizar entre otros logros: los procesos de formación de los docentes y la resignificación del PEI. Al respecto dice el docente Morgan Julio Miranda:

“Yo creo que solo se ha puesto en marcha un sesenta por ciento de la norma sobre etnoeducación, creo que se debe a que no hay muchos entes reguladores que hagan seguimiento [...] pero la verdad es que si ha servido, porque gracias a toda las leyes y normas que se han creado se puede hacer muchos procesos de manera independiente, que yo pueda dar temas de lengua palenquera, que pueda llevar a donde los abuelos a los jóvenes o pensar en un PEI adaptado a nuestra población se debe a que la ley nos

respalda y nosotros exigimos que se cumpla, porque si no se puede hacer nada”
(Entrevista realizada el 02 de Octubre, 2015).

En este sentido, la política etnoeducativa introdujo los elementos jurídicos por medio de los cuales se legitimaron las acciones y las decisiones adoptadas en materia de inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho. En esta dirección, los docentes entrevistados al hablar sobre la política etnoeducativa expresan que está se encuentra estrechamente vinculada con los procesos de inclusión de los saberes ancestrales. Asimismo, refieren que la existencia de las políticas etnoeducativas se constituyó en un instrumento que permitió facilitar y agilizar un gran número de actividades ligadas a la salvaguarda de los elementos culturales tradicionales de la comunidad.

De igual manera, los docentes resaltan que la resignificación del PEI, se constituyó en uno de los grandes logros alcanzados por la política etnoeducativa, ya que le permitió a la IE generar estrategias y proyectos encaminados a responder a la necesidad de preservar los saberes ancestrales. Eso fue así gracias a que la política etnoeducativa facultó a la IE para hacer visible el empoderamiento de la comunidad en torno al proceso de preservación de los saberes ancestrales y les otorgó un lugar a éstos en la escuela a través de la inclusión de los mismos en el currículo.

No obstante, lo anterior, es preciso decir que en el marco de la investigación se ha podido observar que si bien es cierto los docentes de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho consideran que la implementación de la política etnoeducativa ha sido pertinente y su efecto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje son evidentes a través del currículo y la resignificación del PEI, también refieren que aún falta mayor acompañamiento por parte del gobierno. Entre las dificultades señaladas por los docentes en este tema se destaca:

- La implementación de las políticas etnoeducativas dependen mucho de la voluntad del gobierno de turno.
- Recursos económicos precarios
- Las capacitaciones en torno al tema etnoeducativo no son constantes.
- Falta de divulgación de la política etnoeducativa.

A partir de las entrevistas se puede considerar que en el caso de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho la política etnoeducativa muestra avances sustantivos. Esto se da en gran medida al interés de los propios docentes quienes están empoderados de la importancia de los saberes ancestrales al interior de su comunidad. Tal y como lo relata el docente Rodrigo Miranda:

“La etnoeducación ha permitido que el niño viva contextualizado, parte de lo propio, valora su riqueza cultural y ancestral. Además [permite] mayor comunicación entre los adultos mayores y lo jóvenes, entre los sabedores y las nuevas generaciones de palenqueros, eso es un gran logro de la etnoeducación” (Entrevista realizada el 02 de Octubre, 2015).

Como conclusión parcial, el análisis de las categorías por medio de las cuales la presente investigación se propuso caracterizar el nivel de articulación curricular de los procesos de rescate de saberes ancestrales, se logra evidenciar que en el caso de la experiencia etnoeducativa de la IE Técnica agropecuaria Benkos Bioho el saber ancestral se constituyó en un factor común a todo el proceso educativo. Con lo cual se evitó el convertirse en una propuesta aislada al desarrollo de los aprendizajes de la escuela.

Así mismo, tras la revisión de las categorías de análisis y tomando como base las entrevistas docentes y el análisis del Proyecto Educativo Institucional se puede afirmar que el tratamiento que le han dado a los saberes ancestrales en la IE

Técnica Agropecuaria Benkos Bioho parte de un planteamiento enfocado en la transversalidad tanto a nivel curricular como comunitario.

En este orden de ideas, la transversalidad curricular, partió de la idea de llevar los saberes ancestrales a la IE como un hecho educativo que estuviera articulado con el currículo y con las políticas educativas. En este sentido, cabe señalar que el diseño curricular planteado por la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho es el resultado de una interlocución permanente con la comunidad palenquera, como también responde a los lineamientos que desde el gobierno se plantean para la implementación de la etnoeducación.

CONCLUSIONES

El presente proyecto de investigación se propuso analizar la manera como se dio el proceso de inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho. La escogencia de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, localizada en el corregimiento de San Basilio de Palenque obedeció a que esta se constituye en una de las experiencias etnoeducativas más exitosas en el contexto del Caribe colombiano. De ahí que el trabajo de investigación se concentró en las particularidades distintivas de esta comunidad. En el diseño de los objetivos se buscó reconocer las particularidades constitutivas del proceso etnoeducativo adelantado por la comunidad de San Basilio de Palenque en el rescate de saberes ancestrales, con lo cual los alcances de la presente investigación no conllevan la transformación de políticas públicas, así como tampoco la generalización a otras instituciones educativas con marcada población afrodescendiente. No obstante, lo anterior, como parte del ejercicio propositivo inherente a toda investigación, se enuncian una serie de recomendaciones que pueden contribuir por un lado el diseño de lineamientos en materia de etnoeducación, por otro lado, también contribuirán en la transferencia de conocimiento sobre inclusión de saberes ancestrales al currículo a otras instituciones educativas.

Para el desarrollo de la investigación se realizó un trabajo de campo al interior de la IETA Benkos Bioho y con miembros de la comunidad de San Basilio de Palenque, el cual fue muy enriquecedor desde el punto de vista de información para comprender el proceso de inclusión de los Saberes Ancestrales. No fue un proceso fácil y supuso enfrentar retos que implicaron reordenar la metodología y adaptarla a las condiciones que el contexto presentaba, como se explicó en páginas anteriores.

Una dificultad a la que me enfrenté como investigador, fue superar la prevención del adulto mayor a ser entrevistado, por tratarse de una generación víctima de la exclusión y la burla de sus raíces culturales ancestrales se resistieron en su mayoría a ser entrevistados. Esta situación me llevó a integrarme con la comunidad, a hacerme participe de su cotidianidad, se trataba de volver a restituirles la confianza. Debo agradecerle al abuelo Basilio Pérez Reyes (q.e.p.d) quien después de verme recorrer las calles del pueblo, decidió darme una entrevista, dando muestras de generosidad y de una memoria prodigiosa de la historia de su vida. Igualmente, otro elemento a tener en cuenta al momento de realizar trabajo de campo, fue el hecho de que al ser una cultura oral la técnica de recolección de información más apropiada debía ser las entrevistas semiestructuradas que permitieron direccionar al entrevistado en el tema de interés. De esas entrevistas no solo aprendí sobre el proceso de inclusión de los saberes ancestrales al currículo y la articulación de éstos con la comunidad, sino que también aprendí de la historia general de la comunidad.

Igualmente, se pensó en un principio realizar grupos focales y observación directa de las clases, lo cual fue imposible, en San Basilio de Palenque trabajar grupos focales es muy difícil en la medida de que no les gusta sentirse investigados y cada uno maneja sus espacios personales de manera muy estricta. Igual ocurre con la observación directa dentro del aula de clase, los jóvenes en palenque son protegidos por la comunidad, por lo cual estar en un espacio observándolos de manera permanente es poco probable, pude observar las clases a una distancia prudencial y sin tomar registros fotográficos.

Sin embargo, estas situaciones más que ser dificultades, se convirtieron en retos que nutrieron el proceso de investigación, y me dieron la oportunidad de conocer la importancia del modelo etnoeducativo desde una apuesta intercultural. Así, puedo afirmar desde mi posición como docente y egresado de modelos educativos mayoritarios, que Palenque es una comunidad cálida, amigable y hospitalaria con

quienes los visitan, a ellos mi gratitud eterna. Dicho eso, se presentarán las conclusiones generadas a partir del proceso investigativo.

Respecto a los resultados del proceso de investigación se puede concluir que la inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho de San Basilio de Palenque iniciados en la década del 80 del siglo XX, se caracterizó por ser un proceso de construcción educativa que se llevó a cabo a partir de la iniciativa y participación comunitaria. Para lo cual se tomó como punta de lanza el <Proyecto Global de Vida de Palenque> en el cual tuvo cabida toda la población. Fue la comunidad, mediante la participación activa de sus miembros, quien definió la forma de salvaguarda y recuperación de la cultura a partir de las bases comunitarias. Esta característica es fundamental para comprender porque, en el caso de San Basilio de Palenque, la propuesta etnoeducativa partió de la articulación entre la Institución Educativa Benkos Biohó y la comunidad. Pues da cuenta de la manera como se llevó a cabo un proceso institucional/comunitario en el que toda la comunidad educativa conoció y se comprometió con la recuperación y salvaguarda de la identidad cultural de San Basilio de Palenque.

Dicha articulación se hizo evidente en el currículo de la institución, el cual fue pensado no solo con miras a la replicación de conocimiento, sino que también alentó un proceso de autoconstrucción del conocimiento con el objetivo de crear sentido de pertenencia y pertinencia histórico - cultural. De esta manera, después de realizar un análisis del currículo se pudo observar que en éste se da una articulación clara y fluida entre los temas que son impartidos en toda escuela colombiana y los saberes ancestrales. Lo anterior, convirtió a la Institución Educativa en un espacio propicio de construcción de conocimiento a partir de los saberes, la cultura y valores de la comunidad de San Basilio de Palenque, los cuales se transformaron en un componente transversal currículo.

Así mismo, la inclusión de los elementos culturales ancestrales se evidencio en la manera como éstos son abordados desde los mismos contenidos curriculares, mostrándose una integración bien lograda entre el saber, el saber hacer y el ser. Evitando así que los saberes ancestrales quedaran confinados solo a lo teórico. Ésta integralidad permitió, a su vez, que los estudiantes comprendieran el significado de los saberes ancestrales en la construcción y valoración de la identidad palenquera tanto a nivel individual como colectivo como un hecho del presente, vivencial y cotidiano y no como algo del pasado de la población.

A lo largo de la investigación se pudo apreciar que en el caso de la Institución Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, partió de la realidad concreta de la población, lo que género que los estudiantes y la comunidad se reconocieran en mismo. Y a su vez posibilitó que se desarrollaran competencias tanto para la vida como para las nuevas dinámicas sociales y globales.

Asimismo, es importante mencionar que un factor importante dentro de la experiencia etnoeducativa adelantada por la población de San Basilio de Palenque es la inclusión del Adulto Mayor a las actividades pedagógicas desarrolladas en la Institución Educativa. El adulto mayor tiene un rol central por tratarse de un elemento cohesionador de la comunidad, a la par que ostenta el dominio de la práctica cultural en los espacios cotidianos tales como: la cocina, el arroyo, los patios y demás espacios diferentes a la escuela formal. De manera invaluable, son los adultos mayores los sabedores de las tradiciones ancestrales como: la medicina tradicional, música, danza, lengua, cosmovisión palanquera, por lo cual, el contacto con los adultos mayores brinda a los jóvenes la oportunidad de conocer los saberes ancestrales como hecho presente en su vida diaria.

Estos saberes impartidos por los Adultos Mayores son retomados por el docente en la escuela quien los articula con los contenidos y saberes de la sociedad mayoritaria. Es decir, en el caso del modelo etnoeducativo de palenque los

saberes ancestrales no son una herencia muerta de la comunidad, sino que están vigentes como un conocimiento válido y relevante. Así como también como un conocimiento que se practica de manera cotidiana, sin que esto suponga la exclusión o el enfrentamiento con los saberes y lineamientos diseñados desde el Ministerio de Educación Nacional.

Asimismo, es importante referir que en el caso de la IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho gracias a la inclusión de docentes provenientes de la comunidad, quienes traían consigo un conocimiento de los saberes ancestrales y del contexto en general fue posible integrar de manera más fluida los saberes al currículo. En otras palabras, los docentes nativos además de poseer un conocimiento específico de una disciplina de la educación, al ser oriundos de la población tenían las competencias para integrar los elementos culturales ancestrales al currículo.

En esta dirección, vale la pena resaltar que el rol del docente en el modelo etnoeducativo de San Basilio de Palenque no se limita al aula de clase, sino que la trasciende, ya que se involucra directamente con las necesidades, características y aspiraciones de la comunidad. Esto es que, el que hacer docente es un elemento en la apropiación del contexto socio – cultural. Lo anterior es fundamental a la hora de comprender que solo a partir de esa relación con la realidad de la población, es como la Institución Educativa pudo dar respuesta en la generación de un ámbito educativo integral y multidimensional que sirviera para el fortalecimiento de la identidad palenquera.

Finalmente, la experiencia adelantada por la comunidad de San Basilio de Palenque en la inclusión de los saberes ancestrales a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se convierte en un buen ejemplo de la manera como una comunidad configuró el rescate de los elementos que los identifican como población como un proceso inclusivo, integral y articulado. Proceso en el cual cada uno de los actores involucrados mostró un compromiso con el diseño y el

desarrollo del currículo escolar para permitir una verdadera inclusión y un rescate efectivo de los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada se puede recomendar:

1. Las Instituciones Etnoeducativas o que al interior de estas tengan una población culturalmente diversa, deben propiciar modelos de gestión que integren a la comunidad.
2. Las Instituciones Etnoeducativas deben desarrollar una visión estratégica para la incorporación de los Saberes Ancestrales al currículo. En este sentido, se propone la realización de un derrotero que defina un estado de cosas deseado frente al papel de los Saberes Ancestrales en la gestión educativa, en un periodo de tiempo determinado. Esta visión debe estar alineada con la misión y los objetivos institucionales.
3. La incorporación de los Saberes Ancestrales en la gestión educativa debe entenderse como un proceso sistemático de planificación que responde al contexto cultural donde esta insertada cada Institución educativa.
4. Las propuestas curriculares direccionadas desde el Ministerio de Educación Nacional deben ser contextualizadas de acuerdo con las características sociales y culturales de las comunidades con el propósito de poder generar un proceso de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinente.
5. El Proyecto Educativo Institucional debe ser concebido para contribuir al fomento y potencialización del conocimiento, apropiación y rescate de los saberes ancestrales.

6. De manera semejante a como se han creado lineamientos para la inclusión de la TIC en el currículo de todas las Instituciones Educativas Oficiales, se deberían crear lineamientos para la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrodescendientes.

7. Se precisa que los docentes que desarrollan su quehacer en Instituciones Etnoeducativas sean incluidos en un proceso formación permanente por parte de los entes institucionales que les permitan desarrollar competencias a nivel intercultural.

8. El profesorado de las Instituciones Etnoeducativas deberían formarse en metodología de la <recuperación de la memoria histórica> para que desde el aula agencien procesos de rescate y salvaguarda de los saberes ancestrales.

9. La Instituciones Etnoeducativas deben integrar a los adultos mayores al proceso de enseñanza y aprendizaje, como una herramienta pedagógica para el rescate y fortalecimiento de los saberes ancestrales al interior de la escuela.

10. Es necesario sensibilizar a docentes, estudiantes y entidades gubernamentales sobre la necesidad de incorporar a los adultos mayores en el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrodescendientes, con independencia que se trate o no de una Institución Etnoeducativa.

11. Desde el ámbito universitario se debe impulsar el desarrollo de investigaciones tendientes a la recuperación y sistematización de los saberes ancestrales de poblaciones minoritariamente étnicas.

12. Las universidades que tienen carreras en licenciaturas o programas afines, deben involucrar en su estructura curricular el rescate de los saberes ancestrales como una práctica pedagógica legítima para generar un proceso de enseñanza y

aprendizaje más contextualizado respecto a las necesidades y expectativas de las comunidades étnicamente minoritarias.

13. La recuperación de la memoria ancestral de la comunidad es un eje temático clave para la organización y consolidación del modelo etnoeducativo, ya que a través de los saberes ancestrales es posible adentrarse y comprender el papel de estos en la vida cotidiana, los usos y costumbres que caracterizan a las comunidades minoritariamente étnicas.

14. Partiendo de la idea que la memoria es la base del Patrimonio Cultural Inmaterial de los pueblos, y que a partir de ella se construyen formas de organización social y política vinculadas con la tradición de cada comunidad, la inclusión de los saberes ancestrales al currículo debe considerarse como una oportunidad que tiene la escuela para repensar su papel al interior de las comunidades.

15. La incorporación de los saberes ancestrales al currículo requiere una revisión y rediseño de las concepciones y paradigmas frente al enseñar y aprender.

16. La incorporación de los Saberes Ancestrales al currículo debe articularse con las diferentes esferas que constituyen la escuela: gestión administrativa, gestión académica, proyección a la comunidad, etc.

17. La incorporación de los Saberes Ancestrales al currículo requiere el reconocimiento de los procesos culturales de las comunidades y de los individuos involucrados en la salvaguarda de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. En: espacio abierto vol.24 nº3 (julio - septiembre)

Álvarez, J. (2006). Educación, progreso y raza en Colombia entre 1920 y 1940: el caso de Medellín, Revista Educación y Pedagógica, vol. XVIII, núm. 45, Rescatado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6094/5500>

Bermúdez, M. (2010). Ley de los caballos. Rescatado de: <http://co.globedia.com/la-ley-de-los-caballos>

Bolívar, R. (Entrevista 29 de Abril de 2015)

Bonfil, G. (sf). EL etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización, recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=13139>

Burgos, R. (2011). Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5º a 8º año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de cerro Navia, Santiago, Chile.

Blumer, H. (1982). El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método. Barcelona Hora D.L.

Cassiani, B. (Entrevista, 25 de mayo, 2015).

Cassiani Herrera, A. (Entrevista 4 de Marzo de 2015).

- Cassiani Herrera, M T. (2011). *Seína i pabí katiya ri lengua ri palengue*. Cartagena: Master.
- Cassiani, R. (2015). *Etnoeducacion, Interculturalidad y pedagogías propias*. Cartagena: Casa Editorial.
- Cassiani, R. (2015). Pedagogía del trabajo comunitario y su incidencia en el fortalecimiento de la identidad étnica cultural desde las perspectivas del movimiento social afrocaribeño. En R. Cassiani, *Etnoeducacion, Interculturalidad y Pedagogías Propias* (p.p. 33-74). Cartagena: Casa Editorial.
- Cassiani, R., Guerrero, C. I., & Perez, J. (2008). *Palenque: Historia Libertaria, Cultura y Tradición*. Cartagena de Indias: Casa Editorial.
- Cassiani, T., Lago, A., & Casseres, D. (2015). Enfoques curriculares etnoeducativos e inclusion, UNA. *Curriculum*.
- Cassiani, T. (entrevista, 17 de Marzo, 2015).
- Castillo-Guzmán, E. (2010). La memoria política de las luchas por Otras educaciones en el Bicentenario de nuestra independencia de 1810. *Revista Educación y Cultura* (86), marzo 2010.
- Castillo Guzmán, E, Caicedo Ortiz, J. (2008). La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano, Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

- Contreras, N. (2015). La música y la cultura popular como propuesta curricular de reencuentro desde lo afro en un contexto globalizado. En R. Cassiani, *Etnoeducacion, Interculturalidad y Pedagogias Propias* (p.p. 153-176). Cartagena.
- Coral, M, Achicanoy, A. Delgado, L, & Melo, J. (2007). La etnoeducacion en la constitución política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación. Bogotá: Universidad Nacional Cooperativa de Colombia.
- Coral, M. (2007). La etnoeducación en la constitución política de 1991, Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá.
- Cuestas, O. (2010). Pensamiento pedagógico propiamente colombiano. En: HALLAZGOS - Revista de Investigaciones, Año 7 - No. 13, Enero-junio. Rescatado de: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1753/1901>
- De Avila, D y Simarra, R. (2012). ma-kuagro : elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela San Basilio Palenque, Colombia ciencia e interculturalidad, volumen 11, año 5, no. 2, julio – diciembre. Recuperado de: <http://www.lamjol.info/index.php/RCI/article/view/961/772>
- Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. (2009). / coordinación de Mónica Szurmuk y Robert McKee Irwin ; colaboradores, Silvana Rabinovich ... [et al.]. — México: Siglo XXI Editores : Instituto Mora.
- Documento conclusiones tercer encuentro nacional de organizaciones afrocolombianas (1995) Rescatado: <http://dev-mzo.library.vanderbilt.edu/correspondence/essay.php?topic=identity>

Galofre Palomino, G. (entrevista, 23 de Julio, 2015).

Garcés, D. (2007). Nueva opción pedagógica: la etnoeducación afrocolombiana. En Memorias del Segundo Encuentro de Profesionales Afrocolombianos y Primer Encuentro de Afroamericanos. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali, USC.

García, J. (2000). Educar para el Reencuentro. Reflexiones Sobre Etnoeducación Afrocolombiana. Ed. Tercer Milenio. Bogotá.

González, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. Espacio abierto vol.24 nº3 (julio - septiembre), pp. 5-21.

González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas, en: Pedagogía y Saberes No. 36, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 33 – 43

Gruoso, D. (2003). ¿Qué es multiculturalismo?, revista El Hombre y la Máquina Nos. 20 – 21, Julio - Diciembre.

Guerrero, G. (s.f). La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX (Del Modelo Educativo Laico Y Utilitarista Al Modelo Católico-Tradicional) Rescatado: <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/03/La-Educaci%C3%B3n-Colombiana-en-la-Segunda-Mitad-del-Siglo-XIX.pdf>

Helg, A. (2001). La educación en Colombia: 1918-1957. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Herrera Ángel, M. (2002). El arrojamiento: nominar para criminalizar. *El taller de la Historia*.

Hernández, D. (entrevista, 6 de mayo, 2015),

Hernández, Fernández & Baptista Lucio. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hernández, Guerrero & García. (2008). Palenque: historia libertaria, cultura y tradición, Cartagena: Casa Editorial.

Herrera, A. (2009). La interculturalidad en el proceso de formación docente de eib en el INSPOC (Tesis de Maestría). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Hewitt, J. (2000) *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology*. Boston, MA, Allyn and Bacon.

Hurtado, T. (s.f.) Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana, Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS2/articulos/04-teodora.pdf

Jiménez , M. (s.f). Desarrollo del pensamiento lógico matemático con un enfoque intercultural. Casa Editorial. Cartagena.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Ley 32 de 1936

Ley 115 de 1994

López, A. (1996). "La cosmovisión mesoamericana". En: Lombardi, S. & Enrique N. (Eds.): Temas Mesoamericanos. Instituto Nacional de Antropología e Historia-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F. p.p. 471-507

Maya, A. (2002). Atlas Etnográfico Afrocolombiano. MEN. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas, Editorial del MEN, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1992). Boletín Informativo de Etnoeducación (1), Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en: <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –MinTIC-. (2014). Recuperado de: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-1597.html>

Miranda, H. (Entrevista, 28 de Mayo de 2015).

Miranda, M. (Entrevista, 2 de Octubre de 2015).

Miranda, R. (Entrevista, 2 de Octubre de 2015).

- Mosquera, Juan de Dios. (1999). La etnoeducación afrocolombiana: Guía para docentes, líderes y comunidades educativas. Editorial: Santa Fe de Bogotá: Docentes Editores.
- Mueller, k. (2012). El concepto de la cosmovisión en Jaspers y Heidegger. En: Multidisciplinar, Núm. 13, p.p. 98-120.
- Muñoz, S., & Rodríguez, L F. (2015). Tradición oral y pedagogías propias. En R. Cassiani, *Etnoeducación, Interculturalidad y Pedagogías Propias* (págs. 15-32). Cartagena: Casa Editorial.
- Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, Vol. 40, Nº 10, Octubre.
- Paraskeva, J. (s.f). El currículo como práctica de significaciones. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6791/6791.pdf
- Patiño, C.(s.f.). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. Recuperado de virtual.udistrital.edu.co/.../Download.php?...Colombia...
- Pérez, B. (Entrevista, 12 de Mayo de 2015)
- Pulido, Y. (2012) La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para etnias, *lenguaje*, 40(1), p.p. 231-254.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación, Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

- Restrepo, E., & Rojas, A. (2008). *Afrodescendientes en Colombia: Una compilación bibliográfica*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Reyes, M. (25 de Febrero de 2015).
- Rojas, T. (1999) "La Etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer", en Colombia Internacional No.46. Bogotá.
- Robinson, D. (2003). Informe de gestión del programa de etnoeducación del MEN, Julio 2001- Mayo 2003. Ministerio de Educación. Bogotá.
- Rojas, A. (2004). *Si no fuera por los quince negros. Memoria colectiva de la gente negra de tierradentro*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 13-27.
- Salgado, S. (Entrevista, 2 de Octubre de 2015).
- Sánchez, I., & Huertas, O. (2014). Educación intercultural, socioeconómica y construcción de ciudadanía en Colombia: *Revista de Economía del Caribe*, p.p. 23-33.
- Sampieri, R (et al.).(2006). Metodología de la investigación. Ed. Mc Graw Hill. México.
- Sáez, R. (2006). La educación Intercultural, Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_37.pdf

- Schwandt, T.(1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, p.p. 118-37.
- Szurmuk , McKee y Irwin. (2009). Diccionario de estudios culturales latinoamericanos, México: Siglo XXI Editores: Instituto Mora
- Suarez, Ochoa & Dávila. (2004). Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Nodos y Nudos, Volumen 12 N° 17/ Julio-Diciembre.
- UNESCO, (2011). Declaración sobre la Diversidad Cultural
- Vallés, M.S. (2009). Entrevistas Cualitativas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Van Dijk , T.(1997). Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona, Paidós.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Rescatado de:
https://dtej1w.blu.livefilestore.com/y3mh7XPqhUOxUpj7080MK2rDnNTfWLUP2pb6lfmYT4kL6nOenr4DPyn5lfDZZvvnKDctO7AMe2m7nLRd7vsEGDm7HzuGopzUv_0kyeyiv6OnxreCZrPXwXgPUSNR6n4cA5Z/Etnoeducaci%C3%B3n%20e%20Interculturalidad%202011.pdf?psid=1
- Walsh, León y Restrepo. (2005). Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador. Editorial de la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- Walsh, C (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Signo y pensamiento 46. Volumen XXIV, p.p. 39-50.

Walsh, C (2009). Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época, Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito.

ANEXOS

ANEXO 1

EJEMPLO DE LA FORMA EN QUE LOS PROYECTOS ESTÁN INCORPORADOS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE MANERA TRANSVERSAL

6.1 UN EJEMPLO METODOLÓGICO DE CÓMO PODEMOS PEAGOGICAMENTE ABORDAR ESTOS EJES CURRICULARES

SEXTO Y SEPTIMO GRADO

Primer Eje Curricular:

1. LOS (A) PALENQUEROS (A), APOYADOS EN LOS SABERES DE LOS MAYORES, CONSERVAN SU TERRITORIO PARA CONTRIBUIR AL MANTENIMIENTO DE NUESTRA MADRE TIERRA.

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS:

1. ¿Qué hacer para el palenquero mantenga sus principios étnicos frente al territorio y la vida?

Ámbito Conceptual: Territorio y vida:

Los tres mundos palenquero:

1. Mundo de los seres vivos:

- 1.1. Concepción de vida
- 1.2. Concepción territorio
- 1.3. Concepción de tiempo
- 1.4. Relación ser humano y naturaleza
- 1.5. Ciclo de la luna su relación con los comportamientos palenqueros.
- 1.6. El arroyo: Espacio físico (kasimba y demás) y social.
- 1.7. Espiritualidad, hábitat y territorio
- 1.8. Ubicación física de los tres mundos desde el imaginario colectivo.
- 1.9. Biodiversidad y sus Problemáticas en Palenque.
- 1.8. Calidad de vida y Medio Ambiente en Palenque.

2. El Mundo del más allá:

- 2.1. El acá y el más allá: Códigos de muerte.
- 2.2. Sueños, muerte y medicina tradicional.
- 2.3. Música y muerte.
- 2.4. El Leko y el más allá.
- 2.5. Lumbatú y orden social.

3. Mundo del Mohán:

- 3.1. Familia y Mito: Catalina Luango, María Lucrecia.
- 3.2. Género-generación y mitología
- 3.3. La vida y el Mohán.
- 3.4. Mohán y agua
- 3.5. Historias de vida sobre el mohán.
- 3.6. Palenque inverso (hábitat del mundo mohán).

2. ¿Cuáles son las prácticas de preservación del territorio en otras comunidades?

- Otras comunidades negras, su relación con la naturaleza y problemáticas.
- Comunidades indígenas, su cosmovisión, desplazamiento y calidad de vida.
- El mito del hombre caimán.

- El cultivo y preservación de alimentos en los Incas y los aztecas (chinampas y terrazas).
- El manejo del agua en el pueblo Zenú.
- Colombia y sus regiones naturales.
- Los saberes de las comunidades indígenas americanas para aprovechar los pisos térmicos.
- Legado cultural de diferentes grupos humanos en el mundo, como experiencias alternativas a problemas actuales.
- El aprovechamiento de la selva en comunidades africanas.
- Ideas que legitimaban el sistema político y jurídico de algunas de las culturas en referencia.
- El ambiente y la calidad de vida de las comunidades.
- Relación de normas de algunas culturas del pasado, con la normatividad actual en Colombia.
- Formas alternativas de utilización y manejo de los recursos naturales.

3. **¿Qué culturas del mundo, en su interacción con la madre tierra contribuyen a la preservación del planeta?**

3.1. Africanos: Egipcios, pueblos de Mali, Ghana, Songay, pueblos actuales. Asiáticos: chinos, Hindúes, Arábigos, Palestinos e Israelitas, Rusos y otros pueblos. Europeos: Griegos, Romanos, Germanos y pueblos actuales.

- La democracia en los griegos.
- Surgimiento del Estado en el renacimiento.
- Relación de estas culturas y su época.
- El derecho a un ambiente sano, reconocido en las leyes.
- Problemas ambientales que afectan a Colombia.
- La colonización o corrimientos de fronteras y sus repercusiones en el uso del suelo y la violencia.
- La pérdida y contaminación del recurso hídrico y sus repercusiones en la salud.
- Los procesos de desertización y alternativas usadas.

Mecanismos y procedimientos legales para la protección del ambiente (parques naturales, reservas y humedales).

Segundo Eje curricular:

La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.

¿Cuáles son los factores ó activos culturales para el desarrollo de la comunidad palenquera?

- Estado y perspectiva de la actividad productiva en Palenque.
- La agricultura en Palenque.
- Pequeña ganadería palenquera.
- Actividad económica de las mujeres (dulcería y frutas)
- Etnoturismo en Palenque.
- El papel de la esclavización en la acumulación de riquezas

- Relación de la esclavización con la pobreza económica y política de nuestras comunidades.

- Relación de la esclavización con la discriminación socio-cultural.
- Características de la organización social y económica impuesta a las colonias españolas, portuguesas e inglesas.

¿Por qué cuando llegaron los españoles a América se sorprendieron con la economía y nivel de vida que tenían los pueblos indígenas?

- La economía comunitaria de los incas
- La economía de intercambio de los aztecas
- La economía solidaria de los pueblos indígenas colombianos
- Concepción territorial-ambiental de los indígenas norteamericanos. Carta del jefe indio.

¿Qué implica para una sociedad mantener en condiciones inhumanas de trabajo a algunos grupos de población?

- Sistemas socioeconómicos de producción en la historia de la humanidad.
- Conflictos sociales a través de la historia por la explotación de la mano de obra.
- Manifestaciones actuales de la esclavización. Trata de mujeres, de niños, inmigrantes y desplazados.

- Características de la organización social y económica impuesta a las colonias españolas, portuguesas e inglesas.
- Factores socioeconómicos, políticos y geográficos, generadores de desplazamiento poblacional en las diversas culturas y momentos.
- Caracterización del legado cultural de cada uno de los pueblos involucrados en la Invasión a América (siglo XV).
- Connotación histórica del significado del concepto de ciudadanía en diversas culturas.
- Manifestaciones actuales de la esclavización. Trata de mujeres, de niños, inmigrantes y desplazados.
- Proceso histórico de la división política de Colombia y América
- Criterios que permiten establecer la división política de un territorio.
- Sistemas políticos en el mundo, y su relación con el sistema político colombiano.
- Diversas formas asumidas por la democracia a través de la historia.

OCTAVO Y NOVENO GRADO

Primer Eje curricular:

¿Cuáles son los factores ó activos culturales para el desarrollo de la comunidad palenquera?

- **Palenque primer pueblo libre, sus aportes a la historia nacional.**
- **Pacto de Paz llevado en acabo en Palenque.**
- **Escritura de palenque.**
- **Titilación colectiva en Palenque: Reglamentación, implicaciones y formas de gobierno**
- Aportes de los diversos grupos étnicos al proceso de construcción de la identidad nacional colombiana.
- Relación histórica de los grupos étnicos y diversas culturas con el medio ambiente en Colombia.
- Características físicas de los diversos ecosistemas.
- Medio ambiente y organización socio-económica en las diversas regiones de Colombia.

Segundo Eje curricular:

La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana

- Palenque Patrimonio sus alcances y retos.
 - Análisis del estudio de caso de San Basilio de Palenque.
 - Desarrollo con identidad en San Basilio de Palenque.
 - Impactos positivos y negativos del Etnoturismo en Palenque.
- Transformaciones sociales en Colombia entre los siglos diecinueve y primera mitad del siglo veinte. Abolición legal de la esclavitud, movimiento indígena, movimiento obrero. El impacto de estos cambios en los procesos posteriores.
- Caracterización de los factores sociales, económicos y culturales que influyeron en la independencia de los pueblos americanos.
- Factores que han influenciado en las migraciones y desplazamientos de grupos poblacionales en Colombia en el siglo diecinueve y primera mitad del siglo veinte.
- Políticas públicas que orientaron la economía colombiana en el siglo diecinueve y primera mitad del siglo veinte. Proteccionismo, liberalismo económico.
- Ley 70 de 1993 ó de comunidades negras y sus decretos reglamentarios.
- Características de las revoluciones de los siglos dieciocho y diecinueve. La revolución francesa a la luz de los Derechos Humanos actuales. La revolución industrial y su impacto en la actualidad.
- Procesos políticos del siglo diecinueve en Colombia. Federalismo, Centralismo, Radicalismo Liberal, Regeneración.
- Relación de algunos procesos políticos de los siglos diecinueve y veinte. Radicalismo Liberal vs. Revolución en Marcha. Regeneración y Frente Nacional. Constituciones políticas de 1886 y 1991.
- Procesos políticos en el mundo en el siglo diecinueve y el siglo veinte: Colonización de África y Asia; Primera Guerra Mundial; Revolución Rusa; Segunda Guerra Mundial; Revolución China; Revolución Cubana. Impacto de estos procesos en Colombia.
- Formas de participación en la actividad política colombiana de organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, sindicatos y partidos políticos, en el siglo diecinueve y primera mitad del siglo veinte.

- Corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo diecinueve. Expresiones de estas corrientes en Colombia y América Latina
- Procesos de modernización del siglos diecinueve y mitad del veinte, en Colombia
- Impacto socioeconómico, político y cultural del proceso de modernización de Colombia en el siglo diecinueve y primera mitad del veinte
- Mecanismos de participación ciudadana en Colombia, desde la constitución política de 1886 a la constitución política de 1991.

PROYECTOS PEDAGÓGICO-COMUNITARIO: Mis compromisos frente al desarrollo con identidad en Palenque.

ANEXO 2

PLANTILLA: AREAS Y EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES QUE HAN SIDO INCORPORADOS AL CURRÍCULO

PROYECTO	ÁREA/EJE TEMÁTICO	COMPONENTE DE TRANSVERSALIDAD
PROYECTO GLOBAL DE VIDA DE LA COMUNIDAD	Cultura, historia, ética y axiología	El proyecto <Global de Vida> constituyo la piedra angular para analizar y reflexionar sobre el contexto situacional a nivel social, cultural, económico y político de la comunidad en miras a crear un PEI pertinente a las necesidades de la población.
CONSTRUCCIÓN DEL PEI DE LA IETA BENKOS BIOHO	Cultura, cosmovisión palenquera, territorio, identidad, elementos sociológicos, lengua palenquera	La Construcción del Proyecto Educativo Institucional logró involucrar los saberes ancestrales de la comunidad gracias a que, además de la participación del conjunto de la comunidad, contó con la participación del Consejo Comunitario de Palenque y los diferentes Kuagros.
KUAGROS COSMOVISIÓN E	Sociales, historia, cosmovisión palenquera, ética y valores,	Por medio del proyecto KUAGROS Cosmovisión e Identidad, se puso en valor la autonomía y la capacidad de

IDENTIDAD	democracia.	autogobernaza de las formas organizativas que posee la comunidad palenquera y que ancestralmente han servido de soporte social.
HUELLAS DE AFRICANIA	Historia, sociales, geografía, matemáticas, cosmovisión palenquera, oralidad palenquera.	A través de este proyecto se involucra la historia particular de la comunidad palenquera, desde los orígenes del pueblo africano hasta su condición de primer pueblo libre de América. Para la realización de este proyecto se articuló la historia de San Basilio de Palenque con la historia universal y los aportes del pueblo palenquero a la historia nacional.
ENSEÑANZA TRADICIONAL Y PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA PARA LA CREACIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD	La cosmovisión palenquera, la visión propia de desarrollo y de productividad, la autonomía, autoridad, derechos étnicos, ciclo de vida de los niños más grandes y jóvenes de Palenque.	El Proyecto Pedagógico Comunitario integró al conjunto de la comunidad en los procesos de enseñanza, ya que se vincularon a los abuelos y a los ancianos en la transmisión de los saberes ancestrales. Así mismo transformó los procesos de aprendizaje, por cuanto el aula de clase se extendió más allá de la Institución Educativa a los hogares. De igual manera, permitió una reflexión sobre el valor de lo que debe ser enseñado y sobre el papel que juegan los diferentes actores de la comunidad en la transmisión de

		saberes.
ARTE PALENQUERO Y FORMAS COMUNICACIONALES TRADICIONALES	Educación artística, cosmovisión palenquera, historia, lengua palenquera, deporte, educación física, música.	En el proyecto denominado Arte palenquero y Formas Comunicacionales Tradicionales, se ve materializada la transmisión de la forma de vida de los palenqueros, ya que el componente artístico comienza con la comprensión del cuerpo, e integra la diferencia de géneros y el papel de cada uno de ellos en los rituales y en la vida social. Lo cual no podría darse sin la participación activa de toda la comunidad.
CÓDIGO DE ÉTICA	Cosmología palenquera, historia, democracia, pedagogía, sociales, oralidad palenquera.	En el proyecto de Ética se hace evidente la inclusión de la tradición, la familia, las relaciones sociales a través de la transferencia de todas las formas sociales en la vida escolar. Un ejemplo de esto, se puede evidenciar en que una de las unidades temáticas es: “La familia extendida como soporte de la cultura”. La transversalidad se hace evidente en la conformación de los Kuagros desde la infancia hasta el sepelio.
		Este proyecto reconoce al conjunto de la comunidad como depositaria de

JUSTICIA ANCESTRAL	Pedagogía, Historia, sociales, oralidad palenquera, democracia	los saberes ancestrales en función de la articulación del concepto de “justicia ancestral”, propia del pueblo palenquero, con los preceptos, normas y leyes de la nación. La transversalidad no es solamente en función de la interculturalidad, sino también en la forma como éstos se relacionan los derechos étnicos y con la titulación de tierras, con lo cual todo el conjunto de la población.
--------------------	--	---

ANEXO 3

INSTRUMENTOS

ENTREVISTA DOCENTES

DATOS DEL DOCENTE

Nombre:

Edad Tiempo de experiencia docente:

Tiempo de experiencia trabajando con comunidades afrodescendientes:

ASPECTOS ETNOEDUCATIVOS:

1. Describa brevemente cómo fue su acercamiento al trabajo docente con comunidades afrodescendientes?
2. Conoce y como involucra los aspectos de la ley de Etnoeducación en su aula de clase.
3. Ha recibido alguna capacitación en Etnoeducación y quien la ha impartido
.
4. Cuáles son las principales dificultades que identifica en el proceso de enseñanza aprendizaje en su comunidad educativa

5. De acuerdo con su criterio, cuáles son las principales ventajas de la enseñanza de la Etnoeducación

6. En qué porcentaje estima que se cumplen los criterios estipulados en la ley de Etnoeducación y por qué

7. Cuáles estrategias utiliza es sus prácticas pedagógicas para involucrar los saberes ancestrales de su comunidad dentro del currículo del área que usted imparte.

INSTRUMENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS

Fuente y Diseño: Prof. Joaquín Rojano

Apreciado Profesor:

Solicitamos muy atentamente su concurso con el fin de que nos abra unas páginas de su vida para que nuestros futuros educadores puedan aprender, de su experiencia como persona y como maestro consagrado al precioso arte de educar y de formar.

1. ASPECTOS BIOGRÁFICOS

1.1. NOMBRES Y APELLIDOS:

1.2. LUGAR DE NACIMIENTO:

VEREDA _____ CORREGIMIENTO _____

MUNICIPIO: _____

¿CUÁL ES SU MEJOR RECUERDO DEL PUEBLO DONDE NACIÓ?

1.3. FECHA DE NACIMIENTO

1.4. NOMBRE DE LOS PADRES

1.5. ¿CUÁL ES EL MEJOR RECUERDO QUE TIENE DE SUS PADRES?

1.6. ESTUDIOS REALIZADOS

NIVEL	LUGAR	TÍTULO OBTENIDO	NOMBRE DE SU MEJOR MAESTRO
PRIMARIA			
SECUNDARIA			
PREGRADO			
POSTGRADO			
NO FORMAL			
OTROS			

2. ASPECTOS GENERALES ACERCA DE SU PROFESIÓN COMO EDUCADOR

2.1. ¿CÓMO FUE QUE LLEGÓ A SER MAESTRO O DOCENTE?

2.2. ¿EN QUÉ INSTITUCIONES HA TRABAJADO Y QUÉ CARGOS HA DESEMPEÑADO?

2.3. ¿EN QUÉ ÁREAS DEL SABER SE HA DESEMPEÑADO?

2.4. ¿EN QUÉ OTRAS ACTIVIDADES O PROFESIONES SE HA DESEMPEÑADO?

3. ACERCA DE LAS METAS DE FORMACIÓN

3.1. ¿CÓMO INFLUYÓ LA ESCUELA, EL COLEGIO Y LA UNIVERSIDAD, EN SU FORMACIÓN INTEGRAL?

3.2. ¿CÓMO INFLUYÓ EL HOGAR EN SU FORMACIÓN INTEGRAL?

3.3. ¿CÓMO INFLUYÓ EL CONTEXTO EN SU FORMACIÓN INTEGRAL?

3.4. CUÉNTENOS ACERCA DE SUS PROPÓSITOS DE SUPERACIÓN PERSONAL DURANTE SUS ESTUDIOS

3.5. COMO DOCENTE, ¿BAJO QUÉ METAS DE FORMACIÓN ORIENTÓ U ORIENTA LA FORMACIÓN DE SUS ESTUDIANTES?

4. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, DIDÁCTICAS, CURRICULARES Y EVALUATIVAS

4.1. ¿QUÉ ES PARA USTED LA PEDAGOGÍA?

4.2. ¿QUÉ MÉTODOS UTILIZÓ O UTILIZA PARA TRANSMITIR EL CONOCIMIENTO A SUS ESTUDIANTES?

4.3. ¿QUÉ ES PARA USTED LA DIDÁCTICA?

4.4. ¿DE QUÉ MANERA LOGRABA USTED LA ATENCIÓN DE SUS ESTUDIANTES?

4.5. ¿CUÁLES FUERON LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PREFERIDOS PARA EL DESARROLLO DE SUS CLASES?

4.6. ¿QUÉ ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS IMPLEMENTABA USTED PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES ANTE LA FALTA DE RECURSOS?

4.7. ¿QUÉ ES PARA USTED EL CURRÍCULO?

5. ORIENTACIÓN DE CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS EN EL DESARROLLO DE LAS CLASES

- 5.1. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENEN LOS CONTENIDOS PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA?
- 5.2. ¿QUÉ CONDICIONES DEL ENTORNO, DE LA CLASE O DE SUS ALUMNOS TUVO USTED EN CUENTA PARA PROGRAMAR LOS CONTENIDOS DE SUS CLASES?
- 5.3. CUÉNTENOS ACERCA DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS CLASES, QUE LO HAYAN LLEVADO A REFLEXIONAR SOBRE EL DESARROLLO DE LAS MISMAS.
- 5.4. ¿HASTA QUÉ PUNTO LOS ESTUDIANTES LOGRABAN RELACIONAR LOS CONTENIDOS CON SU VIDA COTIDIANA Y CON SU CONDUCTA?
6. **PRÁCTICAS EVALUATIVAS**
- 6.1. ¿CUÁLES SON LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS MÁS COMUNES QUE USTED UTILIZABA CON SUS ESTUDIANTES?
- 6.2. ¿QUÉ CLASE DE EXÁMENES LE GUSTABA REALIZAR MÁS?

ANEXO 4

DEPOSITARIOS DE LOS SABERES ANCESTRALES

En la comunidad palenquera todos los ancianos son reconocidos como depositarios de los saberes ancestrales, la condición de maestros depositarios de la tradición está asociada con el conocimiento y el perfeccionamiento del mismo a lo largo de la vida, dichos saberes están relacionados con la música, la medicina o la tradición oral, entre otros.

NOMBRE Y APELLIDO	OFICIO
Juana Pérez Cárdenas	Medicina Tradicional, oralidad.
Encarnación Márquez	Medicina Tradicional, oralidad.
Adriana Márquez Gutiérrez	Medicina Tradicional, oralidad.
Inés Ortega Cassiani	Medicina Tradicional, Lumbalú y oralidad
Celina Padilla Valdez	Medicina Tradicional, Lumbalú y oralidad
Seledonia Valdez Valdez	Medicina Tradicional, Lumbalú y oralidad
Disiderio Valdez Simanca	Oralidad, Música y Medicina Tradicional
Rafael Cassiani Cassiani	Oralidad, Música y Medicina Tradicional
Jose de la Cruz Torres Valdez	Oralidad, Música y Medicina Tradicional
Concepcion Hernandez Navarro Rezandera	Oralidad y Medicina Tradicional
Florentina Salas Hernandez	Oralidad y Medicina Tradicional
Francisco Cañate Valdez Rezandero	Oralidad y Medicina Tradicional

Francisco Casseres Cañate Rezandero	Oralidad y Medicina Tradicional
Manuela Casseres Reyes	Medicina Tradicional, oralidad.
Evaristo Marquez Gutierrez Musica	Oralidad y Medicina Tradicional
Jose Alsalon Reyes Salgado Bailarin	Oralidad y Medicina Tradicional
Genaro Obeso Herrera	Oralidad y Medicina Tradicional
Maximo Torres Berrio	Oralidad y Medicina Tradicional
Basilio Perez Reyes	Oralidad
Francisco Obeso Reyes Musica	Oralidad y Medicina Tradicional
Ingles Navarro Bonilla	Oralidad y Medicina Tradicional
Laureano Reyes Santana Artesano	Oralidad y Medicina Tradicional
Trinidad Casseres Valdez Oralidad	Rezandera y Medicina Tradicional
Benovia Perez Reyes	Medicina Tradicional, oralidad.
Manuela Obeso Herrera Cocinera	Oralidad y Medicina Tradicional
Minerva San Martin Fontalvo	Dulces Tipicos y Oralidad
Nicolasa Tejedor Simarra Lumbalu	Oralidad y Medicina Tradicional
Encarnación Padilla Ortega Rezandera	Oralidad y Medicina Tradicional
María de los Angeles Casseres Cañate Lumbalu	Oralidad y Medicina Tradicional
Alejandro Padilla Ortega	Oralidad y Medicina Tradicional
Genera Hernández Pérez	Oralidad y Medicina Tradicional
Joaquín Valdez Hernández	Música y Oralidad
Raul Salas Hernandez	Oralidad

Sabino Cassiani Anaya	Medicina Tradicional, oralidad.
Jesus Natividad Perez Reyes	Oralidad
Enrique Marquez Sanmartin	Musica, Oralidad
Fredman Arturo Herazo Padilla	Oralidad
Moraira Simarra Hernández	Musica Oralidad y Danza
Pedro Salgado	Medicina Tradicional, oralidad.
Dani Cassiani Padilla	Oralidad
Rumaldo Salgado Navarro	Medicina Tradicional, oralidad.
Benancia Pérez	Medicina Tradicional, oralidad.
Leonel Torres	Música y Oralidad
Vito Simarra	Oralidad
Jose Valdez Theran	Música y Oralidad
Jose de los Santos Hernandez	Medicina Tradicional, oralidad.
Estivinson Padilla Valedez	Música y Oralidad
Laureano Tejedor Salinas	Música y Oralidad
Laureano Jr Tejedor	Música y Oralidad
Sebastian Salgado Reyes	Música y Oralidad
Primitivo Reyes Herazo	Medicina Tradicional, oralidad.
Manuel Perez Salinas	Medicina Tradicional, oralidad.
Abenicio Torres Salgado	Música y Oralidad

Fuente: Ministerio de Cultura/Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2002). Palenque de San Basilio Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad

ANEXO 5

Portadas de libros

