

La formación del sujeto crítico-social: nuevas perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención de la diversidad en la normal superior de Barbacoas¹

YUBI YOLANDA ORTIZ CORTÉS².
GUSTAVO JANETH CASTILLO CASTILLO³.

Artículo recibido el 21 de octubre de 2012, aprobado para su publicación el 25 de noviembre de 2012.

Resumen

Después de un largo periodo de invisibilización histórica y negación de la condición humana de los pueblos afrodescendientes, se empieza a vislumbrar acciones afirmativas de su alteridad; proceso gestado en la educación a través del establecimiento de leyes y decretos que promulgan el reconocimiento étnico y cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes que se concluyen con la etno-educación y específicamente la creación de la cátedra de estudios afrocolombianos, que desde hace mucho tiempo se la ha relacionado específicamente con el rescate del saber popular afro como estrategia educativa para la atención de la diversidad de los estudiantes. Desde este punto de vista, el presente artículo pretende develar las concepciones que tienen los docentes de la Institución Educativa Normal Superior “La Inmaculada” de Barbacoas Nariño, para atender la diversidad de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo cual exige visibilizar las prácticas pedagógicas que se están desarrollando con este propósito, dada la presunción que ellas se están limitando únicamente al desarrollo de actividades culturales y folklóricas; minimizando el conocimiento universal, lo cual se puede categorizar como “la folklorización del aprendizaje”.

Palabras clave: etnoeducación, folklorización, conocimiento local versus conocimiento universal, interculturalidad, formación crítico social.

- 1 El presente artículo es resultado de la investigación que desde marzo del 2011 a septiembre de 2012, hizo parte del macroproyecto: Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de estudiantes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca, la cual se realizó como prerrequisito para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad. Cuya investigadora principal es la Magister en Educación Gloria Isaza de Gil.
- 2 Licenciada en Idiomas Extranjeros: inglés-francés. Universidad de Nariño. Docente Institución Educativa Normal Superior “La Inmaculada” de Barbacoas. Correo Electrónico: yuyorco20@hotmail.com
- 3 Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en gerencia Ambiental. Universidad Santiago de Cali. Docente Institución Educativa Normal Superior “La Inmaculada” de Barbacoas. Correo Electrónico: verdevision@hotmail.com

Abstract

The social critic subject's formation: new perspectives of the ethno-educative project for the diversity attention in the normal superior "la inmaculada" of Barbacoas

After a long period of historical invisibility and denial of the human conditions of African descent people, it begins to glimpse affirmative actions about its alterity. process gestated in the education through the establishment of laws and decrees that proclaim ethnic and culture recognition of indigenous and Afro-descendants people which are concluded with the ethno-education and specifically the creation of the Afro-Colombian studies, that since long time ago it has been specifically related with the rescue of Afro-popular knowledge as educative strategy to attend the student's diversity. From this point of view, the article pretends to reveal the conceptions teachers of School Normal Superior "La Inmaculada" of Barbacoas have in order to attend the diversity of children and young people in vulnerable situations which requires to visibilize the practice teaching being developed for this purpose, given the presumption that they are being limited only to the development of cultural and folkloric activities; minimizing universal knowledge, which can be categorized as "learning folklorization".

Keywords: ethnoeducation, folklorization, local knowledge versus universal knowledge, interculturality, social-critical formation.

Presentación

"Si educamos con coraje y a la vez con dignidad y amor cristiano, cuando los libros de la historia se escriban en el futuro, alguien tendrá que decir: vivió una raza de personas negras que tuvieron el coraje moral de luchar por sus derechos y de esta forma inyectaron un nuevo sentido en las venas de la historia y la civilización"

Martin Luther King

Este trabajo de investigación fue desarrollado durante el periodo comprendido entre marzo de 2011 y septiembre de 2012, dirigido a docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Normal Superior "La Inmaculada" de Barbacoas; hermoso pueblo afrodescendiente escondido en las densas selvas montañosas del sur occidente nariñense, con una gran legado cultural que es alimentado en la vida institucional Normalista.

Hoy después de más de 496 años de fundación, Barbacoas se encuentra en las situación más denigrante que un pueblo pueda tener en pleno siglo XXI, sin servicio de agua potable, alcantarillado, vías de comunicación, salud; de su situación económica es claro que su ubi-

cación geográfica en zonas marginales la alejan de los focos de desarrollo lo que se traduce en bajos niveles de calidad de vida, expresado en términos de pobreza, inequidad, violencia, debilidad de su capital humano y fragmentación del tejido social, sumado a esto, la baja calidad educativa, falta de organización y liderazgo de los barbaconos para emprender procesos de autogestión comunitaria, convirtiéndola en una de las comunidades más vulnerables que presenta la sociedad colombiana; esto nos hace reflexionar lo que realmente significa vivir en situación de vulnerabilidad, pues no se refiere a la situación de pobreza entendida como la insuficiencia de recursos materiales, sino también a la falta de conocimiento, y capacidad de organización necesaria para optimizar la calidad de vida y acceder a diferentes bienes y servicios que brinda el estado social de derecho; proceso que se puede gestar también desde la praxis educativa.

Desde la anterior perspectiva, se ha visto la necesidad de develar, comprender e identificar las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de estudiantes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de la Institución Educativa Normal Superior “La Inmaculada” de Barbaconas, dado el supuesto que ellas se están limitando al desarrollo de actividades culturales folklorizantes como atención a la diversidad. Para el logro de estos objetivos se hace necesario develar las concepciones que la comunidad educativa tenga de su cultura lo cual permitirá crear y modificar las prácticas académicas en espacios que permitan la contextualización e interacción étnica y cultural como posibilidad de reconocimiento desde una visión crítica del contexto para trascender de lo determinado en atención de lo existente, posibilitando la aproximación a la realidad de la comunidad afro, contribuyendo así al mejoramiento de su calidad de vida, buscando que la comunidad se quiera mas así misma, aproveche al máximo su creatividad, encuentre el autodesarrollo sin tener que abandonar sus raíces, donde la educación permita un verdadero camino hacia la superación y desarrollo comunitario.

Justificación

Muchas son las estrategias que se han implementado para la atención de la población afro y específicamente la estudiantil, para tal fin se han establecido un sin número de leyes y artículos; en dichas normatividades, la educación es uno de los derechos que más se privilegia y visibiliza, pero no se ha realizado un plan de choque que permita evidenciar la efectividad y eficacia de las propuestas pedagógicas cotidianas en relación a la situación de vulnerabilidad de los estudiantes, de esta manera se hace necesario comprender el verdadero sentido de la etnoeducación orientada no solo a la atención y el enaltecimiento de la cultura afro, sino también la interculturalidad y la posibilidad de etnodesarrollo como lo afirma Garcés (2004,2):

...La etnoeducación afrocolombiana surge en el marco de las aspiraciones de obtener para los niños, jóvenes y adultos interesados en procesos de instrucción, una educación de calidad que diera respuesta a las necesidades de pertinencia social y pertinencia cultural. La pertinencia social debe conllevar a que el afrocolombiano realice mejor aprovechamiento de los recursos de su entorno en concordancia con sus opciones de etnodesarrollo. La pertinencia cultural

debe expresarse en el desarrollo curricular, en el conocimiento de su historia, su cultura, reconocimiento, valoración y consolidación de su identidad étnica.

De allí la importancia de esta investigación al permitir evidenciar cómo se están llevando a cabo estos procesos para comprenderlos, reflexionarlos de tal manera que posibiliten nuevas perspectivas pedagógicas en relación a la atención de la diversidad y la formación de sujetos críticos. Es por todo lo anterior que la presente investigación se propone develar ¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros en torno a estudiantes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de la Institución Educativa Normal Superior “La Inmaculada” de Barbacoas?.

Antecedentes

Uno de los debates significativos en relación con el desarrollo de la interculturalidad contemporánea en Colombia y que se efectuó en el marco del bicentenario de la independencia de Cartagena de Indias, del año de la población afrodescendiente y de los 20 años de la constitución nacional de 1991 y de la expedición Padilla fue el denominado Multiculturalismo y reconocimiento étnico: bases conceptuales y memorias del ciclo de debates sobre multiculturalismo, reivindicaciones identitarias y reconocimiento étnico en el Caribe Colombiano, por Eloísa Berman⁴ (2011).

Entre los trabajos de investigación que se han realizado en Colombia respecto al tema de la multiculturalidad se encuentra la Tesis Doctoral de Luis Carlos Castillo titulada “El Estado Nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas”⁵ (2006, 9).

Desde la perspectiva internacional, tenemos dos trabajos que sirven como marco de referencia en el tema del multiculturalismo e interculturalidad, el primero de Benito Aláez Correa

4 Este trabajo posibilita una serie de interrogantes que abren un debate riguroso, creativo y diverso en relación con verdadero reconocimiento étnico y cultural: ¿Hasta qué punto se está construyendo un nuevo imaginario de región diversa e incluyente en la conciencia ciudadana y los proyectos políticos regionales?, ¿Cuál es la relación entre desarrollo regional y derechos colectivos culturales?, ¿Cómo se hacen compatibles nuestras múltiples identidades propias de un territorio diverso multirrelacional y complejo con la identificación étnica a menudo limitada, esencialista y estática?, ¿Cómo revertir procesos históricos de exclusión socioeconómica ligados a la diferencia étnico cultural a través de la afirmación de esta misma diferencia? ¿Cómo y con qué resultados han surgido nuevos mecanismos de participación, organización y representación acompañan las negociaciones de los colectivos étnicos?. Finalmente se elabora un documento en torno a los principales conceptos relacionados con el multiculturalismo y el reconocimiento de la diversidad.

5 En el presente estudio el autor argumenta que Indígenas y afrocolombianos han hecho uso instrumental de la etnicidad para exigir los derechos vulnerados por el Estado y que a través de un proceso complejo, han refabricado su identidad, desafiando el imaginario de nación mestiza y exigiendo el “reconocimiento de la diversidad étnica y cultural como el fundamento de la nacionalidad”. Respecto a los negros específicamente sostiene que solo hasta la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, estos alcanzaron visibilización puesto que antes, no existía un actor político que demandara ante el Estado el reconocimiento de su diferencia que durante tantos siglos se les había negado.

denominado “Ciudadanía democrática, multiculturalismo e inmigración”⁶ (2010) y Juan Leiva Tesis Doctoral “Educación y Conflicto en Escuelas Interculturales”⁷ (2009,9).

Metodología

Este proceso de investigación se comprende desde las bases metodológicas de la Teoría Fundada, según la cual la investigación se realiza a partir de un paradigma cualitativo que pretende ser abordado desde un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social. Según Kendall (1994) “la metodología está centrada en el análisis permanente de los datos y para ello se debe focalizar la unidad de recolección de los datos, utilizando diferentes métodos aplicados sistemáticamente, para generar una teoría”.

El producto de la investigación final constituye una formulación teórica, la cual surge de la interacción con los datos aportados o generados en la investigación, el análisis cualitativo de ellos y un proceso no matemático de interpretación. Según lo anterior, el propósito principal de esta investigación es explicar la realidad apoyándose en los datos recogidos e interpretar la misma a través de explicaciones teóricas de carácter formal para fundamentar los conceptos. Este proceso metodológico se realizó a través de cuatro pasos fundamentales: 1. interrogatorio sistemático para la recolección de la información a través de entrevista, encuesta, conversatorio, observación directa de clases, 2. muestreo teórico mediante el análisis y categorización de los datos, 3. categorización y recodificación de los datos, 4. desarrollo conceptual a través de los procedimientos analíticos para construir una nueva teoría.

La información se recolectó a través de la videograbación, utilizando la codificación abierta, un conversatorio espontáneo y casual sin previo aviso; aprovechando los diferentes momentos académicos de los docentes en sus respectivas sedes de trabajo. En un segundo momento y con el propósito de comparar y analizar objetivamente la información se trabajó con 30 estudiantes escogidos aleatoriamente por sedes y los diferentes niveles de educación; pertenecientes a diferentes grupos poblacionales: niños en situación de desplazamiento, afros, indígenas (Awá) y estudiantes con discapacidad motora y déficit cognitivo moderado.

Unidad de análisis

-
- 6 El autor en este trabajo explica las condiciones constitucionales del multiculturalismo externo, la nacionalidad y ciudadanía democráticas; la difuminación de la homogeneidad étnico-cultural del estado, la ciudadanía democrática e integración social de los inmigrantes a través del ejercicio multicultural de los derechos fundamentales, los límites al ejercicio multicultural de los derechos fundamentales; entre ellos: Límites derivados del ideario educativo constitucional como mecanismo de asimilación a la cultura democrática, límites derivados de las condiciones de acceso a la nacionalidad como vía para el disfrute de una ciudadanía plena y límites derivados del margen de decisión política que preside las políticas de derechos fundamentales.
- 7 En esta investigación se hace un análisis reflexivo sobre las transformaciones en las escuelas españolas debido a la creciente presencia de estudiantes de otras culturas y procedencias. Sostiene el autor, que los términos de escuela intercultural y de educación intercultural se emplean como una forma de “asumir el modelo educativo basado en la interdependencia enriquecedora de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una expresión descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo”.

De acuerdo con los actores entrevistados en el presente trabajo de investigación en relación con las concepciones y prácticas pedagógicas para la atención de la diversidad, se ha identificado que ellas están focalizadas a la atención del estudiante Afro en un contexto donde convergen múltiples etnias; luego, al tener estas concepciones se institucionaliza la etnoeducación como práctica pedagógica cotidiana saturada y orientada al desarrollo de actividades culturales y folklóricas, lo cual se ha categorizado en “la folklorización del aprendizaje”⁸ como estrategia pedagógica para la atención de la diversidad. El proyecto etnoeducativo se constituye por tanto para todos los miembros de la comunidad educativa en la columna vertebral sobre el cual giran la mayoría de procesos académicos, pedagógicos y administrativos. La práctica pedagógica de los maestros en la mayoría de los casos da cuenta del saber popular local, lo cual se constituye en un instrumento contradictorio a los propósitos de acceso al conocimiento universal, que imposibilita la adquisición de referentes teóricos epistémicos que ayuden a repensar la realidad de los pueblos afrodescendientes encaminados al mejoramiento de la calidad de vida como potencial de un verdadero reconocimiento a la diversidad étnica y cultural. Para llegar al ideal de los propósitos anteriores, se hace necesario reflexionar la incidencia de la historia afrodescendiente, la normatividad educativa para la atención de los grupos étnicos, y las prácticas pedagógicas de los docentes en la constitución de los sujetos folklorizados; logrando la comprensión del verdadero sentido de la etnoeducación hacia la transformación de los sujetos críticos sociales.

Construcción de sentido

Surgimiento de los sujetos folklorizados: una mirada histórica

La población negra colombiana llamada también afrocolombiana, está constituida por los descendientes de africanos esclavizados traídos a América desde los tiempos de la conquista en el siglo XVI. Su arribo se da en el contexto del desarrollo del capitalismo mundial, cuando la ola colonizadora europea introdujo la mano de obra esclava en el continente americano para el desarrollo de las actividades productivas ligadas a la explotación de materias primas como el algodón, arroz, azúcar, tabaco y otros. Entraron a nuestro país como parte de la trata de negros por Cartagena de Indias, por el Litoral Pacífico a Buenaventura, Charambirá y Gorgona, y por el Atlántico a las costas de Riohacha, Santa Marta, Tolú y el Darién.

Son pocas las fuentes históricas que hablan sobre los ancestros africanos, se sabe que vivían como reyes y príncipes en condiciones dignas dado el goce de su libertad, y por ello con una gran riqueza cultural; su historia se interrumpe cuando fueron invadidos, capturados y otros vendidos por sus propios hermanos para ser traídos a América como esclavos,

8 El concepto de “folklorización” en este estudio está relacionado al proceso educativo de dirigir toda práctica académica a través de la celebración de bailes, danzas, coplas, desfiles carnavalescos, es decir una alegoría al folklor Afro.

siendo sometidos a procesos deshumanizantes a través de la colonización, la evangelización y la castellanización, como lo expresa Hall (2010,350): “La colonización no se satisface tan solo con retener a una comunidad bajo su yugo y vaciar el cerebro del nativo de toda forma de contenido sino que, debido a una lógica perversa, esta colonización se vuelve hacia el pasado del pueblo oprimido, y lo tergiversa, lo desfigura y lo destruye”; proceso que fue liderado por los Europeos responsables de haber despojado a los afrodescendientes de su mismidad como lo anota García (2004, 66): “Para las autoridades coloniales no había mejor forma de contribuir al crecimiento de indígenas y negros que convirtiéndolos al catolicismo y transmitiéndole la lengua castilla. Al prohibirles sus propios rituales religiosos y las formas primigenias de comunicación erosionaron las bases de la diferencia y atacaron los elementos centrales de su cultura así como el pensamiento que se construye a través del lenguaje y el conocimiento”.

Al encontrarse ante las peores formas de barbarie, al hombre africano no le quedó más opción que responder a su instinto de supervivencia para resguardar lo poco que quedaba de su vida, sin armas, sin poder, sin conocimiento no pudo hacer frente a su opresor; así que tuvo que huir para refugiarse en los lugares más apartados y de difícil acceso a su captor, adentrándose de esta manera en las profundas selvas costeras montañosas⁹, quedando aislados totalmente del conocimiento universal. Apartados de la civilización, el hombre afro adoptó la cultura dispositivo innato del ser humano; como único instrumento de conocimiento y modo de vida. Como lo define Geertz (1987, 45) “...la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresados en las formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan, y desarrollan su conocimiento”. Dada las anotaciones anteriores podemos afirmar que el hombre africano es un ser cultural por tradición histórica, lo cual se constituye en uno de los más significativos patrimonios cognitivos que fueron transmitidos de generación a generación a través del lenguaje oral, pues tardaron cientos de años para aprender a escribir; esto nos ayuda a justificar la teoría de cómo se originaron los sujetos folklorizados.

Existen muchas brechas políticas, económicas, sociales y educativas para hablar de un verdadero reconocimiento cultural de las comunidades minoritarias afro e indígenas, dado el gran papel homogenizante y normalizador de la educación colombiana; desde la colonización la escuela promovió la desaparición del ser del afro al sacarlo de su mismidad; convirtiéndolo en otro “salvaje”, “no humano”, incivilizado, occidentalizado. Al respecto Quinceno (2003,102) explica “Los afrodescendientes desde la época colonial eran “educados” en la religión católica, la moral y el control social por medio de la doctrina evangelizadora y las normas de comportamiento estatales”; pero “esta no fue una educación que fortaleciera el pensamiento, la intelectualidad y la ciencia” (Meneses, 2012, 287). Se aprecia en este sentido que el sistema educativo desde sus inicios se caracterizó por la hegemonización y el sometimiento de los grupos étnicos a una cultura nacional a través del proceso escolar. A pesar del trato

9 Esta es una explicación por la cual las comunidades afrodescendientes en la actualidad se encuentran geográficamente ubicadas en los piedemonte costeros. Quinientos veinte años después de la conquista se constituye en un obstáculo para el acceso a la comunicación, el conocimiento, la tecnología y participación de los bienes y servicios del estado, lo que da cuenta de su vulnerabilidad.

inhumano al que fueron sometidos los afrodescendientes, la cultura constituyó una forma de resistencia, fuerza que después de muchos años, ayudó a inspirar los primeros movimientos afrocolombianos que cuestionaban el papel del estado, los cuales dieron sus primeros logros que se cristalizaron con la abolición de la esclavitud a través de la Ley 21, sancionada el 21 de mayo de 1851 en el mandato del presidente José Hilario López.

Finalmente, la oportunidad histórica por una educación para el reconocimiento de los grupos étnicos acordes a sus cosmovisiones, prácticas ancestrales y reconocimiento de la diversidad empezó a gestarse desde 1976 a través del Decreto Ley 088, y se institucionalizó a través de la Constitución Política de Colombia de 1991, artículo 7 y 8; en donde se define a Colombia como una nación pluriétnica y pluricultural y en materia de educación específicamente el artículo 68 que señala que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Desde 1993 el Ministerio de Educación Nacional asume la etnoeducación para comunidades afrocolombianas con el concurso del movimiento social en desarrollo del artículo transitorio 55 de la constitución política que dio origen a la ley 70 de 1993. En materia etnoeducativa esta Ley se ha reglamentado mediante los Decreto 2249 de 1995 y 1122¹⁰ de 1998, por medio de estos se conforma la comisión pedagógica de comunidades negras como instancias asesoras del Ministerio de Educación Nacional en la formulación y ejecución de políticas etno-educativas para las comunidades negras. Finalmente, las comunidades afrodescendientes celebraron con júbilo el establecimiento del 21 de mayo como día nacional de la afrocolombianidad a través de la Ley 725 de 2001. Ministerio de Educación (2004,13).

Los propósitos del Ministerio de Educación Nacional al pensar en las anteriores políticas para la atención o reconocimiento de los pueblos afrodescendientes se establecieron tal vez con fines del respeto a la diferencia¹¹, tales propósitos han surtido un efecto neutralizador y auto-excluyente en las instituciones afro-descendientes ya que al ampararse bajo estas leyes normativas se aíslan de los demás, minimizando toda posibilidad de interculturalidad, encuentro con el conocimiento universal que posibilita el desarrollo intelectual y la oportunidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. Las políticas en este sentido como lo expresa Etxeberria (1996, 25) deben concebirse como “una fuente de enriquecimiento y de desarrollo”. Desde la anterior perspectiva podemos afirmar que las políticas normativas en materia de atención a la diversidad étnica, ayudaron a la configuración del sujeto folklorizado, la colonización del pensamiento del hombre afro se quedó centrada en el “folklor”, costumbres, tradiciones, baile, música, mitos, leyendas, cununo, tambor, marimba.

Los testimonios de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia en relación a la atención de la diversidad en la Institución Educativa Normal Superior, nos permiten acercarnos a estas realidades cuando expresan:

10 Por medio de este decreto se expiden normas para el desarrollo y creación de la cátedra de estudios afrocolombianos en todos los establecimientos de educación públicos y privados.

11 Hernández (2008, 2) define el valor de la “diferencia” como fuente de enriquecimiento y desarrollo más que como una fuente de racismo y xenofobia que en nuestra sociedad afloran con demasiada frecuencia”, desde esta concepción se evidencia que existen brechas abismantes para que el estado garantice una verdadera atención a la diversidad de los pueblos afrodescendientes.

Sujeto 1: *“Yo, he venido trabajando mucho en defensa de las comunidades afro-colombianas, hago parte de la mesa de etno-educación departamental, desde esa óptica, creo que la educación con atención a la diversidad es una educación especial para las diferentes etnias, en nuestro caso la afrodescendiente y para los estudiantes con discapacidad física y limitaciones, pues...nosotros atendemos esta población desde el punto de vista cultural que es nuestro fuerte. Ustedes saben, llevamos el folklor en nuestra sangre”.*

Sujeto 12: *“Por lo general creemos que la diversidad de los estudiantes es todo aquello relacionado con su contexto, su cultura, su raza, y demás características particulares de los estudiantes.*

Sujeto 15: *“...bueno, yo creo que aquí nos atienden bien, ya que nos realizan muchas actividades que son importantes, como los desfiles, carnavalitos, concursos de danzas, celebran muchos programas culturales para nosotros.*

Las percepciones anteriores permiten evidenciar que la mayoría de miembros de la comunidad educativa Normal Superior tienen una concepción étnica y racial etno-afrocultural para la atención de la diversidad, esta concepción a su vez hace que la praxis pedagógica cotidiana de los docentes se focalice en el desarrollo de actividades netamente afro-culturales que cobran vida en el Proyecto Educativo Institucional, ahora resignificado a Proyecto Educativo Comunitario P.E.C., lo cual hace más evidente la folklorización del aprendizaje, el plan de estudios con un modelo de “educación propia”¹², el proyecto pedagógico etnoeducativo que da vida a la institución normalista y la transversalización de la cátedra de estudios afrocolombianos la cual se hace a través de todas las áreas del conocimiento. Lo anterior se evidencia en algunas de las referencias de los docentes cuando se interrogan: ¿Hablando de experiencias en atención a la diversidad, coméntenos sobre las diferentes estrategias y metodologías que usted realiza en su práctica pedagógica?

Sujeto 14: *Desde el 95, venimos trabajando con procesos étnicos entendiendo que Barbacoas está ubicado en una zona donde convergen muchas etnias, se transversaliza la cátedra de estudios afro-colombianos con todas las áreas del conocimiento, se desarrollan actividades culturales a través del proyecto etno-educativo como la semana de la afro-colombianidad, carnavalitos, día de la raza, festival del currulao, festival gastronómico; en el rescate de los valores ancestrales se trabajan las costumbres, tradiciones, mitos y leyendas, música, folklor, arte, coplas, décimas, rondas y juegos regionales etc.*

12 Un modelo de educación propia, pensada solo en el conocimiento local y enaltecimiento de la cultura, invita a reflexionar en una posible auto-exclusión educativa de los grupos llamados “minoritarios” ¿por qué los grupos “mayoritarios” no tienen una educación propia?, metafóricamente es como aceptar que no somos capaces de competir con el “mercado intelectual de los blancos, ya es hora de soñar con un colombiano negro en la nasa y gritarle al mundo que “negro corriendo no es ratero...ni sin título yerbatero”. Sería bueno reflexionar si la educación propia es una falacia de la igualdad, acercándonos al concepto de falacia como lo cita Gonzales (2012) “la falacia es una forma engañosa de razonar, pero que tiene aires de persuasivo, de convencer”.

Sujeto 17: Obviamente, desde la propuesta pedagógica que es trabajar interculturalmente los contenidos temáticos afro-colombianos desde cada una de las áreas, nosotros tratamos de visibilizar la historia y la vida de las comunidades afro por ejemplo: en matemáticas enseñamos las medidas que utilizaban nuestros abuelos, en biología estudiamos las plantas medicinales de la región, en castellano las coplas, décimas, loas, cuentos, mitos y leyendas, en educación física los juegos y rondas regionales, en sociales miramos las actividades económicas como la minería, la pesca, la caza; en música los bailes típicos, el currulao, los instrumentos musicales, los aires folklóricos afro.

En el primer comentario se puede percibir que dicho sujeto presenta una connotación racial en su concepción de atención a la diversidad, lo que supone que esta se limita a la transversalización de la cátedra de estudios afrocolombianos con las diferentes áreas del conocimiento o lo que podemos llamar “culturización del currículo” dada la saturación de actividades culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se observa además que las experiencias pedagógicas se centran en el enaltecimiento de la cultura y se desarrollan exclusivamente para atender la población afro, lo anterior resulta discriminatorio ya que el mismo sujeto reconoce la existencia de diferentes grupos étnicos. Al analizar la respuesta del docente se evidencia claramente la concepción que tiene de “procesos étnico”, la cual está relacionada directamente con “actividades culturales” que se concretizan en la vida pedagógica de la institución; de allí la importancia de buscar estrategias que permitan resignificar e innovar las concepciones que se tiene respecto a la atención de los grupos étnicos para poder direccionar estrategias metodológicas que ayuden a transformar la praxis educativa de los docentes que conlleve a la comunidad educativa a salir del “culturalismo folklórico” y avanzar a la participación y organización comunitaria en búsqueda del desarrollo humano, como lo afirma Bonfil (2001,171):

Las concepciones prevalecientes sobre procesos étnicos son tal vez demasiado ambiguas en su construcción general, se trata de buscar una relación de control cultural; donde los elementos culturales no son solo los componentes de una cultura, es necesario poner en juego todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones, participar en la vida social, política y científica; de modo que se pueda enriquecer la dinámica socio-cultural.

En el segundo comentario se revalida el sentido folklorizante de la cultura en la práctica pedagógica cotidiana, es contradictorio observar que en una institución educativa donde se hable tanto de baile y currulao, no haya un grupo de danzas; se hable de cununo, bombo y marimba y para eventos culturales se tenga que contratar y pagar a los sabedores porque son escasos los estudiantes que saben tocar algún instrumento, se hable de plantas medicinales y no se han desarrollado proyectos de investigación encaminados a la utilización de éstas para la prevención y curas de enfermedades populares y alternativa económica, se hable de coplas, décimas, mitos y leyendas y no existan documentos, libros o memorias que enriquezcan la literatura afro-barbacoana, se hable mucho de “Barbacoas la tierra del oro” y no se gesten proyectos para la enseñanza y productividad de la orfebrería en las instituciones educativas.

Uno de los problemas encontrados en la investigación sigue siendo las concepciones que tienen los docentes, en este caso particular se confunde interculturalidad con transversalidad y se continúa manejando el concepto “folklorizante de la cultura” sin que ello lleve a una verdadera experiencia educativa que permita la construcción de nuevos espacios críticos-reflexivos que permitan buscar alternativas de solución a las necesidades del pueblo afro. Al respecto Alzate (2006,25) expresa “la metodología más conveniente al enfoque intercultural es la transversal, lo que supone una innovación que acerca el conocimiento académico a las problemáticas y complejidades de la vida.” “La educación cultural implica transformaciones en la escuela y las prácticas educativas y supone la construcción de nuevos espacios y formas de producción y circulación de los conocimientos.”(Rojas & Castillo, 2007,23).

Conocimiento local Vrs. conocimiento universal

Los comentarios analizados anteriormente indican que se está dando mayor importancia al conocimiento de la cultura afro, es decir; se prima el saber local y se minimiza el desarrollo del conocimiento de las demás áreas y con ello se reduce la oportunidad de adquirir competencias básicas, laborales, desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales que le permitan al estudiante afro, estar a la par con otros estudiantes del interior del país y construir su proyecto de vida; lo cual se evidencia entre otras cosas en el bajo nivel académico reflejado en los resultados obtenidos en las pruebas de estado, como también la baja posición de la Institución Educativa Normal Superior “La Inmaculada” de Barbacoas, respecto a las otras normales del departamento y del país. El análisis de la información realizado en la presente investigación evidencia que la etnoeducación y específicamente la folklorización de la cultura se desarrollan en un plano superficial, pero no se han generado verdaderos procesos que permitan la viabilización de la etnoeducación orientada a la comprensión de las problemáticas regionales y búsqueda de soluciones a las realidades de la vida de los pueblos afro.

Para Alzate (2006, 25) “Al tiempo que se promueven actividades para enriquecer y fortalecer la propia cultura desde la transversalización se debe posibilitar el encuentro con las otras áreas del conocimiento universal, por tanto se deben proponer y desarrollar estrategias metodológicas que permitan el acercamiento al conocimiento universal. Así donde hay variación y diversidad existe riqueza; mientras que donde no hay nada más que uniformidad o igualdad, la vida se empobrece. La diversidad humana es amplia y se concreta, por tanto, en infinidad de aspectos de tipo social, cultural e intelectual” (Pérez, 2003, 18).

Parece entonces, que el quedarse en el saber popular local es una respuesta innata a la idea de lealtad como defensa del contexto cercano de lo propio, lo autóctono, que surge como instinto de auto-protección ante lo universal, lo global; lo que Walzer llama “la moralidad densa y tenue”¹³. La idea que se está manejando respecto a no quedarse en el conocimiento local y avanzar hacia el conocimiento universal, no se trata de una postura anticultural o una

13 “El contraste de Walzer entre moralidad densa y tenue es, entre otras cosas, un contraste entre las historias concretas y detalladas que puedes contar acerca de ti mismo como miembro de un grupo pequeño y la historia relativamente esquemática y abstracta que puedes contar como ciudadano del mundo. Te encuentras en una mejor posición para decidir qué diferencias entre individuos son moralmente relevantes cuando estás tratando con aquellos que conoces densamente y en peor posición cuando tratas con lo que solo puedes describir de manera tenue”. (Rorty, 1998, 9).

aceptación de la universalización y globalización¹⁴ como negación de la diversidad e identidad, se trata por tanto de establecer puntos de encuentros y búsqueda de un equilibrio socio-cultural-cognitivo que permita beneficiarse mutuamente de la modernidad para avanzar a la transformación de realidades y problemáticas de las comunidades, sin dejarnos absorber por ninguno de los dos extremos; es por esta razón que no se puede considerar la globalización como un proceso homogenizante de la cultura. Hoy se intenta desplegar la idea de relacionar la cultura con un pueblo específico o una etnia (a la cual considera esencialista), y trata de pensarla no sólo como una forma de identificar sino como una forma de diferenciar y reconstruir sentidos de vida, respeto y valoración de todas las culturas.

Una de las tesis que surgen en el análisis de esta investigación radica en cómo al quedarse en el conocimiento local nos aislamos de toda posibilidad de desarrollo intelectual, político, social, económico y porqué no decir cultural. Después de muchos siglos de aislamiento como lo presentamos al iniciar el artículo, no se puede permitir que se repita la historia. Es injustificable que en pleno siglo XXI Barbacoas sea un municipio aislado totalmente de las posibilidades que brinda la modernidad, la globalización, los avances de la ciencia y sobre todo del conocimiento universal; no podemos quedarnos solamente tocando el cununo y la marimba, bailando currulao y la danza del ciempiés, viviendo de carnaval en carnaval, cuando no tenemos agua potable, acueducto ni alcantarillado, cuando se nos mueren los niños, ancianos, mujeres embarazadas en la carretera, porque no se tiene adecuadas vías de acceso. Por otra parte, la educación está en los más bajos niveles de calidad, las instituciones no generan procesos pedagógicos que convoquen a la transformación de los sujetos, a cuestionar, sensibilizar, a no permanecer sumisos, estáticos...a movilizarse; de allí que es fundamental repensar el papel de los docentes en relación a su praxis educativa cotidiana y el gran reto de replantear estrategias que permitan un punto de encuentro entre los saberes.

Es entonces la institución educativa la llamada a ofrecer propuestas que permitan aprender una serie de estrategias, conocimientos y destrezas sociales, permitiendo la integración universal, social y cultural. Son las instituciones educativas las “que” se tienen que modificar para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ellas, es la enseñanza la cual debe adecuarse a las necesidades de los alumnos, es entonces la pedagogía la llamada a transformarse...la comprensión hoy de la pedagogía nos coloca frente a un sector heterogéneo y disperso al conocimiento (Soto, 2007, 14).

Para acceder al conocimiento universal, sin desconocer el local; se debe posibilitar el diálogo de saberes, puntos de encuentro y equilibrio dado que la saturación de los extremos causa el caos, limita el desarrollo del pensamiento, Ghiso (2000, 25) expresa al respecto “La aproximación que se hace al diálogo de saberes apunta a entenderlo como un tipo de “hermenéutica colectiva”, donde la interacción caracterizada por lo dialógico recontextualiza y resignifica los

14 “La globalización es un fenómeno ambiguo, polisémico y multidimensional. A pesar de esto, se supone que hablar de globalización implica al menos nociones como las de integración e interdependencia, obviamente, en las diferentes dimensiones de la realidad: política, económica, social, cultural, religiosa”. (Hernández, G. y Carreño, 2011).

“dispositivos” pedagógicos e investigativos que posibilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades”.

Lo anterior deja claro que más que acceder al conocimiento universal en el sentido literal de las ciencias, la tecnología, la metafísica, la filosofía, se deben buscar espacios pedagógicos que convoquen a la movilización del pensamiento, reflexividad, problematización de los saberes, hacer lectura de nuestras propias realidades para transformarlas, identificar nuestro presente histórico, no para quedarnos en él como simples reproductores de la cultura, como lo expresa Zemelman (2004, 8) “Quien no se atreva, no va a poder construir pensamiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego; en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo”.

La etnoeducación como posibilidad para la formación de sujetos crítico–sociales en el escenario de la educación desde la diversidad

El primer punto de partida, para avanzar hacia procesos pedagógicos que permitan espacios para el diálogo y la problematización de saberes, la reflexión, la crítica en función de la transformación de los sujetos folklorizados es sin lugar a dudas la comprensión de la etnoeducación, lo que nos invita a realizar una aproximación teórica epistémica en relación a los principios, propósitos y fundamentos de ella.

El Ministerio de Educación al establecer políticas etnoeducativas para las comunidades negras¹⁵ y específicamente la creación de la cátedra de estudios afrocolombianos, define la etnoeducación como un “proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida”. Esta definición invita a preguntarse ¿Qué se entiende por realidad cultural?, para responder a ella, se debe comprender por tanto que a diferencia de una “práctica cultural estática e iterativa” y/o una “folklorización de la cultura” que es la categoría que se ha manejado a lo largo del artículo, ésta debe entenderse como la posibilidad de reconocimiento de la identidad étnica y cultural, sin que el término etno¹⁶ se limite solo a lo “negro o afro”; identidad significa igualdad de oportunidad al goce de los derechos como ciudadanos, oportunidad de acceso al conocimiento, y al desarrollo humano; como lo cita Carrasco (2011, 12) “La realidad cultural es dinámica y extremadamente cambiante desde la variedad de los agentes implicados, la heterogeneidad de los territorios o la diversidad competencial de las instituciones, a las diferentes manifestaciones culturales; lo cual propicia un sector complejo de análisis y reflexión a la vida de los pueblos que se subscriben en ésta”.

15 Véase Ley 088, ley 70 de 1993, decretos 2249 de 1995 y 1122 de 1998, Ministerio de Educación entre otros.

16 Históricamente, la palabra “etnia” significa “gentil”, proveniente del adjetivo griego ethnikos. El adjetivo se deriva del sustantivo ethnos, que significa gente.

Para profundizar el concepto de realidad cultural en sentido de reorientar la praxis pedagógica hacia la transformación de las concepciones para atender la diversidad resulta empobrecedor que lo cultural de un grupo se reduzca a su identidad, los estudios demuestran que una parte de la cultura se constituye por los mecanismos de identificación de los individuos del grupo, pero esto es solo un aspecto de la cultura, salvo que se quiera admitir que ella es exclusivamente un instrumento para la diferenciación de la alteridad. Este argumento es muy acertado en tanto que cuestiona el sentido que se ha dado a la praxis pedagógica en cuanto a la reducción del aprendizaje únicamente a la idea de identidad folklorizada, se debe pensar en tanto en la realidad de la cultura como proceso que permita el desarrollo humano y la participación democrática.

Pensando en la formación de los sujetos críticos sociales se hace necesario replantear el sentido de la etnoeducación en la escuela, dado que los ideales del Ministerio de Educación están establecidos en Leyes y decretos pero las estrategias que se utilizan para el logro de sus objetivos están muy lejos de satisfacer las necesidades y problemáticas sociales, culturales, políticas, económicas y educativas de las comunidades afro, en tanto que ellas signifiquen un verdadero acto de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural. Al respecto Mitjans (2004, 20) expresa:

La etnoeducación, como se ha planteado, y nosotros coincidimos, hay que asumirla como algo estratégico y no coyuntural. No se trata de resolver situaciones emergentes, sino desarrollar propuestas que garanticen la continuidad y sostenibilidad de sus objetivos, de manera que reconozca los derechos a una educación integral que concatene la identidad étnico-cultural y, al tiempo, aporte conocimientos que permitan no solo contemplar la realidad sino interpretarla y transformarla creativamente. De igual forma, la etnoeducación debe facilitar procesos de acercamiento a las diferentes etnias y poblaciones que conforman la estructura social de un país. La etnoeducación hay que concebirla muy vinculada al desarrollo, a la interculturalidad y a la diversidad cultural, entendidas éstas últimas no como dependencia sino como interrelación.

Lo anterior amerita que las instituciones educativas puedan crear espacios reflexivos para el entendimiento y la comprensión de la etnoeducación, ya que se evidencian muchos vacíos y las estrategias en el escenario educativo solo se resumen en la dinamización de la cátedra de estudios afrocolombianos de manera superficial, centrándose en lo que se conoce como la educación propia. En este sentido Mosquera (citado en Ministerio de Educación 2004, 66) afirma "Se construye un enfoque pedagógico propio fundamentado en los siguientes postulados: el enaltecimiento de la persona en sus atributos y potencialidades transmitidas por herencia cultural, el encuentro permanente entre el saber tradicional y el saber universal, la participación como herramienta vital para el desarrollo de una acción comunitaria real, la creación del perfil de un docente comprometido con la realidad de su institución y su comunidad". Las anteriores apreciaciones invitan a la transformación de la praxis pedagógica de los docentes, por lo tanto; el docente debe dinamizar su trabajo desde una perspectiva crítica, que facilite de manera primordial, el estudio de los problemas que en la actualidad afectan a las comunidades afrodescendientes e impiden lograr el desarrollo de la misma.

En tanto busquemos estrategias pedagógicas que permitan configurar y representar nuevas comprensiones del que hacer educativo en virtud de la construcción de un proyecto cultural de sociedad, se debe replantear el rol de los docentes en la praxis cotidiana que intente transformar y rescatar la interioridad del sujeto con posibilidades de participar en un aprendizaje activo, crítico y develador de las realidades de su contexto local, regional, nacional y universal rompiendo los esquemas de la pedagogía tradicional. Al respecto Isaza (2011, 12) expresa “Es en la acción del maestro donde se constituye el campo discursivo, que es lo pedagógico y que plantea las relaciones reflexivas sobre su quehacer; por un lado, y por otro desde un campo ampliado que se preocupa por las opciones de su uso (didáctica); en tanto que propone un actuar reconstructivo permanente de lo que hace”. Esta idea la reafirma Pérez (2003,18) cuando dice “es por esto que la pedagogía que vendrá hace prioritaria una relación dialéctica de lo real, que se exprese en un conocimiento para permitir una acción educativa antihegemonía y un rescate de la autenticidad de los sujetos que participan en el proceso escolar. Esta posibilidad también significará reelaborar el pensamiento pedagógico en cuanto sea repensado en el contexto de la producción de un conocimiento para transformar”.

Una de las estrategias pedagógicas que debe tener presente el docente al momento de ayudar a emerger los sujetos críticos sociales es la metodología, la cual requiere mucha atención dado que es la base para el desarrollo de didácticas que permitan la constitución de dichos sujetos. La metodología en el enfoque crítico social valora el aprendizaje grupal el cual es relevante para la apropiación de los nuevos conocimientos, potencializando el espíritu investigativo. En esta metodología el aula es considerada como un lugar de interacción donde se aprende a valorar la cultura y el conocimiento y se construyen los proyectos para el mejoramiento de la escuela y la sociedad; con estrategias que permitan el interés, la motivación, la curiosidad, la necesidad de adquirir ciertas competencias y la flexibilidad.”

Algunas premisas para abordar el ethos pedagógico según Pérez (2003,21) son las siguientes: la acción del docente y la práctica pedagógica debe promover el pensar reflexivo. La práctica se transforma en devenir creativo, en proceso de reflexión para la toma de conciencia; en este sentido, se debe promover un estilo pedagógico que revalorice al docente y pueda asumir una posición crítica, en consonancia con la responsabilidad del intelectual que cree en una vía para transformar la sociedad. Así, “la investigación como método pedagógico deberá convertirse en un proceso que permita relacionarse con la realidad y aprender de ella la explicación científica que induzca al rechazo de un saber artificial y por tanto se rompa con un proceso de enseñanza aprendizaje mecanicista. Por esto, para que la pedagogía vuelva a su identidad debe dejar que se exprese el otro, el sujeto que despierta para hacerse activo desde la conciencia hasta las formas prácticas de la actuación pedagógica”. Estas consideraciones plantean el nuevo rol que debe ejercer el docente desde la perspectiva de la formación de sujetos críticos que en palabras de Guarín, (2011) “Se trata de la formación de un prácticum reflexivo que cumpla la función de superar la lógica disciplinaria, competitiva, personalizada y acrítica de la enseñanza, por una centrada en el aprender haciendo, capaz de modificar y reconstruir continuamente los objetos de conocimiento”.

Tovar, (Citado en Ministerio de Educación 2004) propone tres momentos que ayudan a fortalecer los procesos pedagógicos orientados a la constitución de los sujetos críticos sociales:

en primer lugar, los sujetos culturales profundizan en los rasgos densos de su propia cultura (mitos, tradiciones, costumbres, formas de trabajo, expresiones lúdicas, etc.) en el segundo momento: los educandos relacionan sus códigos con los de las otras culturas, con los cuales entran en contacto en aras de enriquecimiento mutuo. El último momento se centra en las bases para posibilitar el proyecto democrático "... lejos de un folklorismo mal entendido los discurso, los saberes y las prácticas de las culturas particulares, se debe construir desde la etnoeducación a la formación cívica en la cultura democrática", si se está atento a estos momentos, es posible que el patrimonio etnocultural encuentre luces para iluminar el presente político y construir entre todos una verdadera democracia social y cultural en el sentido de justicia ético-política en pro de condiciones de vida dignas; la cual se incrementa con las memorias de las diferentes formas de resistencia.

La etnoeducación de acuerdo con lo analizado en el párrafo anterior, convoca a la construcción de una pedagogía liberadora, con un enfoque crítico social donde los actores presentes a través de un proceso serio y concienzudo replanteen su que hacer pedagógico, mediante la problematización de la realidad y la búsqueda de posibles soluciones; ello evoca la responsabilidad de cuestionar lo considerado cierto, normal y absoluto, la necesidad de movilización del pensamiento, el desarrollo de actitudes críticas y reflexivas ante las condiciones inhumanas en que se encuentran estas comunidades; para lo cual se hace necesario ir más allá del saber popular, la ancestralidad, y territorialidad, la culturalidad de los pueblos, no se trata de "negarlos", sino por el contrario desde su reconocimiento, constituir una ética del ser, pensar y actuar a través de la reflexión crítica y la problematización ya que "crear un problema" como lo afirma Zemelman, (2003,12) en el fondo es "zambullirse más allá de lo observable y para eso hay que contener la respiración, que en el caso de la investigación, equivaldría a recurrir al pensamiento crítico, el cual hace las veces de oxígeno. Si queremos zambullirnos para ver lo que hay debajo del iceberg debemos tener la capacidad de crítica y esta significa no contentarse con lo que se ve, con lo observable". Apoyado en esto destacamos lo planteado por Díaz (2004,159) cuando afirma:

No se trata de formar únicamente para fomentar una mejor comunicación en la escuela; o potencializar los procesos o medios de comunicación popular y menos para educarnos como receptores, sino que se plantea el reto de construir e instruir un nuevo sujeto social, más democrático, dialógico, respetuoso de las diferencias, constructor de civilidad (...) para ello se debe avanzar hacia procesos de autonomía del sujeto, lo que conlleva a la formación de un juicio crítico, la formación de su carácter moral para asumir sentidos de equidad, justicia y emancipación.

De esta manera en la propuesta de educación desde la diversidad, el tema de la cultura debe tener en cuenta entre otras cosas las dimensiones de naturaleza política y ética. En la primera se busca responder al tema de las inequidades y se adopta el estudio de la justicia en tanto su carácter distributivo como redistributivo y en la segunda se busca el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias. Desde la dimensión política, en el tema del reconocimiento encontramos la filosofía de Fraser (Citado en Hernández, 2011) quien pone en evidencia que los conflictos suscitados por las diferencias culturales han dado lugar al conflicto de identidades

desvalorando el tema de la distribución de bienes. Lo anterior se evidencia en los escenarios educativos y en la misma vida pública, se invierte energía gestando procesos que llevan más al odio racial, político e identidad cultural que a la misma transformación, lucha y resistencia por la dignidad y calidad de vida de los grupos étnicos. Este mismo autor nos invita a la reflexión y a la crítica cuando expresa:

Se debe entender que esta transformación en la cultura nos está eximiendo asumir que identidad significa e implica hoy dos dimensiones distintas, y hasta ahora radicalmente opuestas. Hasta hace muy poco decir identidad era hablar de raíces, de raigambre, territorio, y de tiempo largo, de memoria simbólicamente densa. De esto y solamente de eso estaba hecha la identidad. Pero decir identidad hoy implica también –si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del presente- hablar de redes y de flujos, de migraciones y movibilidades, de instantaneidad y desenclaje. (Hernández, 2011, 23).

Conclusiones

Este proceso de investigación nos permite concluir que la incidencia de la cultura en la folklorización del aprendizaje en la Institución Educativa Normal Superior “La Inmaculada” de Barbacoas obedece por un lado a la influencia histórico-cultural de los pueblos afrodescendientes, lo cual se evidencia en las concepciones y prácticas pedagógicas tradicionales de los docentes direccionada a través de la etnoeducación la cual se centra en el enaltecimiento del folklor y la cultura afro, el desarrollo de actividades culturales como estrategia pedagógica para la atención de la diversidad de los estudiantes; por otro a la tergiversación de las normatividades educativas establecidas en función al reconocimiento étnico y cultural de los grupos mal llamados “minoritarios”.

La investigación nos muestra además que no existe una valoración y apropiación clara de las posibilidades que brinda la etnoeducación, observándose que los estudiantes no perciben un reconocimiento de su manera de ver sus potencialidades y capacidades a las que se les niega la oportunidad para el alcance de espacios que mejoren el nivel y calidad de vida no solo en lo económico, político, organizativo, sino también en lo social donde se pueda partir de una identificación clara que hable de sus sueños en función de la etnia o grupo al que pertenece sin avergonzarse por su condición o situación sino mas bien para que una vez establecido el reconocimiento como tal se pueda gestar una nueva realidad en beneficio de todos para lograr una sociedad pluralista que respete las diferencias y que aporte de una manera constructiva como los sujetos sociales que encarnamos cada ser diverso contribuya a la transformación social tan anhelada.

Podemos decir por tanto, que la diversidad cultural no debe concebirse únicamente en ámbitos académicos culturales, sino que debe ampliarse al reconocimiento, comprensión y enriquecimiento de las múltiples y variadas formas de expresión de las culturas, no sólo a través del patrimonio histórico, cultural sino de la producción, distribución y consumo de los

bienes y el goce de oportunidades en igualdad de condiciones que ofrece un estado social de derecho. La educación intercultural y la formación de los sujetos críticos sociales, aparece entonces como una alternativa, una perspectiva de futuro en la educación actual. La educación así planteada, podría ser el eje de la preservación de la diversidad cultural y puede crear el espacio democrático, que haga posible el encuentro y el diálogo de saberes. Esta reflexión es fundamental para imaginar cómo vivir la multiculturalidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

Recomendaciones

La superación de las barreras encontradas en la presente investigación la construimos cuando se promueva desde la praxis pedagógica una actitud crítica y concienzuda que propenda:

El enaltecimiento de la cultura, como un hecho que posibilite un nuevo horizonte de sentido de vida comunitaria, democrática, desarrollo social, mejoramiento de la calidad de vida; que se construye en un modelo educativo emancipatorio, con posibilidades reales de organización y participación que finalmente contribuya a la transformación de las condiciones de existencia del pueblo afro.

El encuentro con las otredades, lo cual requiere la búsqueda del equilibrio entre el saber tradicional y el saber universal para fortalecer la diversidad de los pueblos al tiempo la oportunidad de interactuar en igualdad de condiciones intelectuales, científicas, laborales, políticas, económicas y sociales. El diálogo intercultural se abre en una nueva dimensión que nutre y enriquece el conocimiento, que es desde toda perspectiva la fuente del desarrollo humano.

La construcción e instrucción de un sujeto que se educa con habilidades y capacidades orientadas en la reflexión, la crítica, la búsqueda de interrogantes y adecuaciones para lograr las posibles soluciones a las problemáticas y necesidades de su contexto; lo cual implica la resignificación y transformación de las praxis pedagógica de los docentes. Le corresponde a las instituciones educativas, al docente y al estudiante afro asumir con responsabilidad, entusiasmo y libertad los nuevos retos de la etnoeducación como posibilidad de romper las cadenas para transformar la historia como lo afirma Bravo (2008,16):

La participación social implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo. En este marco, resurgen las prácticas cooperativas como espacios de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomo.

De esta manera, la afrocolombianidad no debe ser un nuevo pretexto para seguir dando razones de su importancia, se trata más bien de comprenderla como una oportunidad para que

la ciencia social crítica se construya políticamente viable y creativa, para pensar las órdenes y regulaciones que caracterizan una manera primordial de ser sujeto social en Colombia.

Bibliografía

- Aláez, Benito. (2010). Ciudadanía democrática, multiculturalismo e inmigración. Universidad de Oviedo España. Disponible en: www.unioviedo.es/constitucional/miemb/alaez/pdf/ciudadania-multiculturalismo-inmigracion.pdf (Recuperado en Noviembre 2 de 2012).
- Alzate, Hernán. (2006). Gestión de la etnoeducación por los entes territoriales. I Foro nacional de etnoeducación afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Bonfil, Guillermo. (2001). La teoría del control Cultural en el Estudio de Procesos Étnicos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Universidad de Colima. México. Disponible en: http://www.google.com.co/search?hl=es-419&tbo=d&site=&source=hp&q=Qu%C3%A9+son+procesos+%C3%A9tnicos%3F&oq=Qu%C3%A9+son+procesos+%C3%A9tnicos%3F&gs_l=hp.12...420.13050.0.15450.18.17.0.0.0.2340.5150.5-1j1j1j0j1.4.0...0.0...1c.1.HAXjH3Wg1QA (Recuperado en Diciembre 12 de 2012).
- Bravo, Muriello. (2008). Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid. Gráficas Ceyde. Disponible en: www.oei.es/metas2021/todo.pdf. (Recuperado en septiembre 16 de 2012).
- Berman, Eloísa. (2011). Multiculturalismo y reconocimiento étnico: bases conceptuales y memorias del ciclo de debates sobre multiculturalismo, reivindicaciones identitarias y reconocimiento étnico en el Caribe Colombiano. Universidad Tecnológica de Bolívar. Disponible en: http://issuu.com/movimientojuvenildignidad/docs/bases_conceptuales_seminario_multiculti?window&pageNumber=1. (Recuperado en Octubre 27 de 2012).
- Carrasco, Salvador. (2011). Medir la cultura: una tarea inacabada. Disponible en: www.uv.es/carrascs/PDF/medirlacultura.pdf (Recuperado en septiembre 15 de 2012)
- Castillo, Luis. (2006). El Estado-Nación Pluriétnico y Multicultural Colombiano: La Lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas. Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz, Miriam. (2004). Educar para la participación Ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I. Díada editora S.L. Montequinto. Sevilla.
- Disponible en: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf (Recuperado en Diciembre 15).
- Etxeberría, Fernando. (1996). Educación y diversidad. XI Congreso Nacional de pedagogía. San Sebastián.
- Garcés, Daniel. (2008). Nueva opción pedagógica, la etnoeducación afrocolombiana. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-98798.html (Recuperado en septiembre 27 de 2012).
- García, Javier. (2004). Retos y perspectivas de la etnoeducación. I Foro nacional de etnoeducación afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85375_archivo_pdf.pdf (Recuperan en agosto 20 de 2012).
- Geertz, Clifford. (1987). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Ghiso, Alfredo. (2000). Potenciando la diversidad, dialogo de saberes. Medellín. Disponible en: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf. (Recuperado en septiembre 15 de 2012).
- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós.
- Guarín, Germán. (2011). Modernidad crítica. Módulo de Modernidad Crítica. Universidad de Manizales. Pasto
- Hall, Stuart et al. (2010). Resistance truth Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain. Londres: Hutchinson.

- Hernández, Gregorio. (2011). Paradigmas que fundamentan el concepto de cultura. En: Módulo de Cultura. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Pasto.
- Isaza de Gil, Gloria. (2011). Aspectos generales de las políticas públicas, reformas y cambios educativos. En: Módulo de Educación para la diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Pasto.
- Kendall, Jeremy. (1999). Axial coding and the grounded theory controversy. *Western Journal of Nursing Research*, 21 (6), 743-757.
- Leiva, Juan. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Meneses, Yeison. (2012). Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo?. Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el estado-nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el estado pluriétnico y multicultural. *Revista Plumilla Educativa* No. 9. Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). I Foro nacional de etnoeducación afrocolombiana. Bogotá. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85375_archivo_pdf.pdf (Recuperado en agosto 20 de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Colombia afrodescendiente. Lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos. Documento No. 12. Bogotá.
- Mitjans, Anastasio. (2004). Políticas y acciones de organismos multilaterales y de entes territoriales en: I Foro Nacional de etnoeducación afrocolombiana. Primera edición. Bogotá. Disponible en: http://www.minieducacion.gov.co/1621/articles-85375archivo_pdf.pdf (Recuperado en Agosto 20 de 2012).
- Pérez, Enrique. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, octubre – diciembre, Vol. 8, número 023. Universidad de Zulia. Maracaibo: Venezuela.
- Quiceno, Humberto. (2003). *Crónicas*. Historia de la educación en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ramírez, Bravo. (2008). La pedagogía crítica: una manera de generar procesos educativos disponible en: www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf (Recuperado septiembre 27 de 2012).
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. (2007). Multiculturalismo y Políticas Educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación?. Medellín. Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6651/6094> (Recuperado Diciembre 12 de 2012).
- Rorty, Richard. (1998). *La justicia como lealtad ampliada*. Barcelona: Paidós.
- Soto, Norelly. (2007). ¿Diversidad-inclusión vs. Transformación? Módulo Alternativas Pedagógicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Pasto.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tovar, Leonardo. (2004). Multiculturalismo, resistencia y educación intercultural afrocolombiana. I Foro Nacional en Educación Afrocolombiana. Bogotá. Ministerio de Educación.
- Zemelman, Hugo. (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico, los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Disponible en: <http://issuu.com/ipeecal/docs/pensarteorico>. (Recuperado en septiembre 10 de 2012)