

# Experiencia pedagógica y voz multicultural: Pasos y palabras en historia de vida de maestra afrodescendiente<sup>1</sup>

*Teaching experience and multicultural voice: Steps and words in  
the life history of an afrodescendant teacher*

*Experiência de ensino e de voz multicultural e palavras em história  
da vida da professora de ascendência Africano*

**Lilia Cañón Flórez<sup>2</sup>**

*Universidad de La Salle (Colombia)*

*Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*

**Myriam Esperanza Monroy González<sup>3</sup>,**

**Javier Ricardo Salcedo Casallas<sup>4</sup>**

*Universidad de La Salle (Colombia)*

Recepción: 04/04/2016

Evaluación: 22/05/2016

Aceptación: 09/06/2016

Artículo de Investigación

DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5527>

- 1 Artículo de reflexión resultado de las investigaciones: "Modos de subjetivación, prácticas y saberes de lectura y escritura en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa" (Proyecto Avalado por la Universidad de La Salle, 2012-2014) y "Educación Política, Estética e Interculturalidad" (Proyecto avalado por la Universidad de La Salle, 2013-2014); del mismo modo, relaciona hallazgos de investigación acerca de la lectura y la escritura concatenados con los proyectos: "De los textos académicos en la formación universitaria de docentes". *Universidad Pedagógica Nacional*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014). "Estrategias de lectura y de escritura y propósitos de uso del ensayo académico en Facultades de Educación: Universidad de La Salle y Universidad Pedagógica Nacional" (Universidad de La Salle, 2015).
- 2 Magister en Lingüística Española. Profesora-investigadora Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Colciencias A: Educación Ciudadana, Ética y Política para la Construcción de Paz; Colciencias B: Filosofía, Educación y Pedagogía. Correos electrónicos: lcanon@unisalle.com - lili.canon@hotmail.com.
- 3 Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Profesora-investigadora Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Docente-Orientadora, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Colciencias C: Pedagogía, Cultura y Formación Docente. Correos electrónicos: mmonroy@unisalle.edu.co - mmonroy2002@gmail.com.
- 4 Magister en Relaciones Internacionales. Candidato a doctor, Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación. Profesor-investigador Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura. Colciencias C: Pedagogía, Cultura y Formación Docente. Correos electrónicos: jsalcedo@unisalle.edu.co - jsalcedocasallas@gmail.com.

## RESUMEN

Este artículo plantea la constitución de interrelaciones multiculturales en contextos escolares; específicamente, con maestras afrodescendientes. Para esto, se plantearon ejes emergentes e integradores: subjetividades, multiculturalidad, territorio y experiencia pedagógica junto con el vigor formativo de la historia de vida en relación dialógica con los estudiantes. El trabajo tiene como objetivo indagar la cotidianidad y la interacción, desde el enfoque de la historia de vida, para visibilizar el entramado donde se tejen las prácticas y saberes escolares que constituyen subjetividades. Esta perspectiva sitúa la comprensión como posibilidad de transformación, cimentada en la interpretación y el diálogo con los significados y los sentidos de lo que el otro quiere decir con sus palabras o sus silencios. Se originan, así, varias narrativas de una maestra afro del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa en cuya ontología y epistemología se halla tanto la práctica como el concepto mismo de la experiencia pedagógica y se hace posible la emergencia de nuevas etnicidades afrourbanas que fortalecen las relaciones multiculturales.

**Palabras clave:** *Afrodescendientes, afrourbano, historia de vida, experiencia pedagógica, Revista Historia de la Educación Latinoamericana.*

## ABSTRACT

This article proposes the establishment of multicultural relationships in school settings, particularly with afrodescendant teachers. To this purpose, we suggested the use of emerging and unifying concepts

of subjectivity, multiculturalism, territory, and pedagogical experience along with the educational strength of life history in a dialogic relationship with the students. The objective of this study is to explore the daily life and interaction between students and teachers by means of the life history approach, in order to make visible the framework where knowledge and school practices constitute subjectivities. This perspective sets comprehension as a possibility for transformation rooted in interpretation and dialogue with the meanings and senses expressed by others through words and silences. Therefore, this work generates several narratives of an Afro-Colombian teacher at Ciudadela Educativa de Bosa High School, whose ontology and epistemology represents both the practice and the concept of teaching experience, and makes possible the emergence of new afro-urban ethnicities, which fortify multicultural relations.

**Keywords:** *Afrodescendant, Afro-Urban, Life History, Teaching Experience, Journal History of Latin American Education.*

## RESUMO

Este artigo propõe o estabelecimento de relações multiculturais em contextos escolares; especificamente com as professoras de ascendência Africano. Para isso, foram levantadas eixos emergentes e integradores: subjetividades, multiculturalismo, território e experiência pedagógica com a força formativa na história da vida na relação dialógica com os alunos. O trabalho tem como objetivo investigar a vida diária e interação, a partir da perspectiva da

historia de vida, de visualizar a rede onde o conhecimento e as práticas escolares que constituem subjetividades são tecidas. Esta visão coloca compreensão como possibilidade de transformação, baseada na interpretação e diálogo com os significados e sentidos que os outros meios querem falar com suas palavras ou seus silêncios. Assim, originam várias narrativas de uma professora Africano

do Colegio Ciudadel Educacional Bosa em cuja ontologia e epistemologia, é tanto a prática eo conceito de experiência de ensino e o surgimento de novas etnias afrouurbanas que fortalecem as relações multiculturais.

**Palavras-chave:** *Descida Africano, afrouurbano, história de vida, experiência de ensino, Revista Latinoamericana História da Educação.*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo pone en escena reflexiones y resultados de encuentros investigativos concernientes a los proyectos citados. En estas rutas de investigación confluyó una perspectiva crítica, esto es, “no canónica” que explora nuevos problemas y perspectivas interdisciplinarias del sujeto emergente: invisible por su idiosincrasia y cosmovisión. Se planteó entonces el preguntarse por cuáles son las otras lecturas y escrituras de maestras afrodescendientes en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa (CEB) que conllevan la emergencia de nuevas etnicidades. Para esto, se enlazaron ciertos estudios de educación popular que encuentran contexto en Orlando Fals Borda<sup>5</sup>, Paulo Freire<sup>6</sup>, Jesús Martín Barbero<sup>7</sup>, Arturo Escobar (2014)<sup>8</sup>, Alfonso Torres<sup>9</sup>; junto con trabajos de corporaciones o entidades nacionales e internacionales como el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) (2006)<sup>10</sup>, (2006)<sup>11</sup>, el Centro de investigaciones regionales de Mesoamérica (CIRMA)<sup>12</sup>; y referentes investigativos del Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA)<sup>13</sup>. Se esperaba contribuir tanto en el orden epistémico, como en lo reflexivo y lo metodológico: quienes se hallan inmersos en el mundo escolar viven experiencias y prácticas discursivas

5 Orlando Fals Borda. “Una sociología sentipensante para América Latina”. (México: CLACSO, 2015).

6 Distintas voces relacionadas con Paulo Freire tomarán palabra en algunos apartados de este artículo.

7 Jesús Martín Barbero. “El oficio de ser cartógrafo”. (México: Fondo de Cultura Económica, 2002).

8 Arturo Escobar. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

9 Alfonso Torres. “Por una investigación desde el margen”. En *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004), 61-80.

10 Clara Inés García. Las representaciones sociales del territorio. En *Controversia*, CINEP. (2006).

11 Sergio Andrés Coronado. El territorio: derecho fundamental de las comunidades afrodescendientes en Colombia. En *Controversia*, CINEP. (2006).

12 Fundación guatemalteca no lucrativa. Internacionalmente se reconoce por sus trabajos documentales y visuales para la conservación del patrimonio de la región mesoamericana, con especial interés en Guatemala.

13 Grupo dirigido por la doctora Diana Elvira Soto. Cuenta con más de veinte años de trayectoria y se reconoce nacional e internacionalmente por sus trabajos en historia de la educación en distintos ámbitos. Entre estos, se perfilan aquellos relacionados con historias de maestras.

sivas que confluyen en intenciones comunicativas y construcciones textuales<sup>14</sup>. Así ocurre con las experiencias pedagógicas. Es decir, se edificó una amalgama investigativa que focalizó ciertos ejes en la compleja trama de las relaciones y situaciones que se actualizan, según Vásquez, F.<sup>15</sup> en “el acto de enseñar”. Se llegó, entonces, al reconocimiento de los territorios escolares como contextos de posibilidades para la constitución de interrelaciones multiculturales, tejidas en ejercicios pedagógicos que toman vigor desde el lugar del saber y del devenir de la cotidianidad escolar.

En este sentido, se plantearon, en aras de instalar estas discusiones e indagaciones, ejes emergentes e integradores: multiculturalidad y nuevas etnicidades en territorios escolares. Al seguir estos ejes y ubicarlos en un contexto particular, se encontró que, en el entramado multicultural desplegado en el territorio, surgía la presencia de “lo afro” imbricado en la cultura escolar.

Este entorno avizoraba senderos para aclarar entramados donde se entretejen las experiencias y saberes escolares como disposiciones históricas que constituyen al sujeto. De manera puntual, al acercarse a esas configuraciones, surgieron los rostros de las maestras afrodescendientes. Ellas con sus conocimientos, sus costumbres, sus cosmovisiones, sus tonos y sus colores eclosionaban en nuevas interacciones que se entrecruzaban con sus saberes, sus quehaceres, sus experiencias y sus lenguajes como maestras.

Aquí, el diálogo de los investigadores con el territorio llamó a un detenimiento en términos metodológicos. Se situó el enfoque cualitativo, con la pretensión de atender las subjetividades a partir de los contextos: indagar la cotidianidad y las dinámicas de interacción como ejes fundamentales para la construcción de conocimiento, a partir de realidades sociales y culturales. En este enfoque, tomó lugar la historia de vida como herramienta fundamental para dar voz a quienes viven y producen tales realidades. Esta perspectiva, sitúa la comprensión como posibilidad de transformación cimentada en la interpretación y el diálogo con los significados y los sentidos de lo que el otro quiere decir, de acuerdo con Carlos Sandoval<sup>16</sup>, con sus palabras o sus silencios, con sus acciones o con sus inmovilidades.

Guillermo Magrassi y Manuel Rocca<sup>17</sup> señalan que la historia de vida es un método específico que, por lo general, conforma un extenso campo de los estudios de documentos biográficos en las ciencias antropológicas y sociales. Por tanto, cubre las tensiones y las fuerzas que rodean los ámbitos de la educación que, aquí,

14 Lilia Cañón Flórez, Luis Evelio Castillo & Rosmery Cifuentes Bonett. “Estrategias de lectura y de escritura y propósitos de uso del ensayo académico en Facultades de Educación: Universidad de La Salle y Universidad Pedagógica Nacional”. (Bogotá: Universidad de La Salle, 2015).

15 Fernando Vásquez Rodríguez. *El quehacer docente*. (Bogotá: Universidad de La Salle, 2013).

16 Carlos Sandoval Casilimas. *Investigación cualitativa*. (Bogotá: Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, ICFES, 1996).

17 Guillermo Magrassi y Manuel Rocca. *La historia de vida*. (Argentina, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980).

se tejieron en las narrativas de una maestra afro del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa (CEB), expresadas en tonos culturales y experiencias afrocolombianas.

Se asume, así, la valía de trasegar mediante ejes conceptuales relacionados con territorio, subjetividades, multiculturalidad, afrocolombianidad y nuevas etnicidades a través de aquello que Humberto Maturana<sup>18</sup> denomina el “lenguajear” y la conversación: del leer-se y escribir-se en historias de vida de maestras afrodescendientes. Tal como lo trabajó la autora Diana Elvira Soto<sup>19</sup>, la historia que se enmarca en lo oral o en las propias palabras de quien se narra, se convierte en la fuente primigenia de información. Lo anterior conlleva comprender la escuela como escenario de transformación, a partir de reconocerse en condiciones de realidad.

## 1. Atajos conceptuales

*De la subjetividad.* Desde la sociología, hace referencia al campo de acción de los sujetos a partir de las representaciones determinadas por circunstancias históricas, políticas y culturales. Un análisis subjetivo hace referencia a las disposiciones de los agentes sociales para actuar en sintonía de categorías de percepción y comprensión que se derivan, de acuerdo con Pierre Bourdieu (1984)<sup>20</sup>, de su “hábitat” en el campo.

La constitución de subjetividades se va configurando alrededor de procesos donde hacen presencia distintas funciones, referentes, relaciones y manifestaciones discursivas. De ahí, que los interrogantes por las condiciones de las subjetividades parten de los modos del devenir del sujeto manifiestos en la historia que se arma en la narrativa biográfica que desencadena el leerse y el escribirse en historia de vida. Así, lo menciona Heidy Natalia García<sup>21</sup>, surge el acaecimiento de las oportunidades –o inoportunidades– que brindan los contextos y la importancia de las trayectorias con sus opciones, proyecciones y toma de decisiones en el suceder de los contextos situados en momentos históricos y geografías particulares. Se piensa, de esta manera, en términos de comprender las maneras como se enfrentan las prácticas sociales en relación con el contexto más cercano –aunque también influenciado por los macrocontextos: políticos, sociales y económicos–. En definitiva, las subjetividades están rodeadas de decisiones y toma de alternativas que median la constitución de subjetividades en medio de la incertidumbre y lo aleatorio que se interconecta con las decisiones y las maneras de asumirse y de contarse.

18 Humberto Maturana, *Emociones y Lenguaje en educación política*. (Chile: Dolmen Ensayo, 2001).

19 El despliegue investigativo con historias de vida y sus constructos, desde la oralidad y las historias de vida, encuentra un valioso referente en las publicaciones de Diana Elvira Soto Arango. Para el caso puede verse: Diana Elvira Soto Arango. *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Medios del siglo XX*. (Colombia, Tunja: Fudesa, 2014).

20 Pierre Bourdieu. *Sociología y cultura*. (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1984).

21 Heidy Natalia García Cadena. “A sangre fría: narrativas de jóvenes homicidas”. (Tesis de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015).

Atender a esta forma de comprensión de la subjetividad, desde otras perspectivas contemporáneas y latinoamericanas, para este caso: las “epistemologías de frontera” -Arturo Escobar<sup>22</sup> y Alfonso Torres<sup>23</sup>, por ejemplo, reclama reconocer a la subjetividad a partir del “borde” o lo “marginal” que lleva consigo escenificar el “carácter ético-político para decir y hacer ver lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento y de poder”. Así, una subjetividad de borde se halla entre el adentro y el afuera de lo instituido: permite hacer evidente los límites y las arbitrariedades del orden social en el que habite.

*Del territorio y el CEB.* Según la geosemántica social, se entiende por territorio la suma de un sentido –significado– que se otorga a un lugar, cuya definición se valida por la comunidad. La noción de territorio, concepto acuñado por las ciencias sociales, no se limita a lo geográfico o espacial sino que incluye las dimensiones económica, cultural y política. Se ubica, en concatenación con Bourdieu<sup>24</sup>, la construcción social del territorio en dimensiones relacionales de los actores que despliegan estrategias particulares. También, puede reconocerse como una construcción histórica o proceso hecho a punta de resistencias contra la esclavitud, en la vivencia de las organizaciones de comunidades negras, en la que se busca reafirmar varios principios: “el derecho a ser negros, a ser comunidades negras (derecho a la identidad), no podremos ser si no tenemos el espacio para vivir de acuerdo con lo que pensamos y queremos como forma de vida (derecho al territorio)”. Arturo Escobar<sup>25</sup>, lo enfatiza como concreciones del significado de territorio para las comunidades negras que, a su vez, propende por romper con aquello que CIRMA (2014) denomina “el racismo [como] ideología que influye en el comportamiento y práctica cotidiana que clasifica a las personas en grupos diversos [...] unos son superiores y otros inferiores, debido al color de piel, ojos y otros rasgos físicos, o rasgos culturales”.<sup>26</sup>

En este orden de ideas, según Arturo Escobar<sup>27</sup>, significa: “Recuperar el espacio geográfico para una teoría social crítica [...] que supone un paso de la geografía como ciencia positivista dentro del sistema mundo moderno/colonial a la *geo-grafía*; es decir, a la comprensión de “las nuevas grafías de la tierra” y de la geograficidad de la historia”. La urdimbre conceptual entre territorio y subjetividad, implica comprender la escuela como territorio: espacio y escenario de transformación, impregnado de distintas identidades atravesadas por

22 Arturo Escobar. “Mundos y conocimientos de otro modo. Programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Revista Tabula Rasa*. No. 1. (2003): 51-86.

23 Alfonso Torres. Op. cit. (2004).

24 Pierre Bourdieu. Op. cit. (1984).

25 Arturo Escobar. Op. cit. (2014).

26 Centro de investigaciones regionales de Mesoamérica (CIRMA) *Conceptos para entender las relaciones étnicas en Guatemala*. En Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia Latinoamericana. (Puerto Vallarta, Jalisco, México, 2014), eds. Universidad de Guadalajara & Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA).

27 Arturo Escobar. Op. cit. (2014).



condiciones de diversas realidades, expresadas en multiplicidad de lenguajes, entrecruzadas en distintas culturas que conllevan amalgamas que se manifiestan en los modos de subjetivación y en las relaciones que emergen en los contextos: aquello que Néstor García (1990)<sup>28</sup>, llama las “hibridaciones culturales”.

La localidad de Bosa, ubicada en el sur de Bogotá, se convierte en puerta de entrada a esta ciudad capital. En cuanto Territorio, se convierte en espacio de recepción de los flujos de población desplazada y migrantes. Como zona declarada en emergencia social, la educación se convierte en dispositivo para el restablecimiento y la garantía de derechos. De ahí que se han instalado un gran número de instituciones educativas distritales. En estas, se comparte la cobertura entre la población que llega por distintas condiciones sociales y políticas y quienes hacen parte de la pobreza histórica del país.

El CEB (Bogotá, D.C.), en términos generales, significa situarse en el territorio de un megacolegio donde los estudiantes forman parte de diversas descripciones calificadas con: bajo o mínimo nivel de: ingresos familiares, escolaridad, condiciones de salud, capital cultural, recreación y nutrición; otras demarcadas con alto nivel de: violencia intrafamiliar, abuso infantil, trabajo infantil, consumo de alcohol, abandono de hogar; y relacionadas con familias luchadoras, trabajadoras, resistentes y resilientes enmarcadas en la diversidad: “indígenas, negras, gitanas”.

## **2. De la multiculturalidad, la afrocolombianidad y las nuevas etnicidades.**

La multiculturalidad se concibe en relación con los espacios donde confluyen múltiples culturas que se interceptan en un mosaico de razas, crisol del intercambio, que contribuyen a reelaborar las identidades; o lo que Orlando Fals Borda (2008)<sup>29</sup> denomina “nuestros propios orígenes telúricos y fuentes históricas, y rescatar lo que no puede ser otra cosa que la estructura valorativa precapitalista y de respuesta ecológica, con el nodo genético de cosmovisiones actuales de nuestros pueblos base”. Por eso, referirse a multiculturalidad atrae lo transdisciplinar, pues una sola mirada no alcanzaría para abordar un asunto tan amplio.

El transcurrir por estos conceptos hermanados, conduce a la afrocolombianidad. Con esta categoría, Claudia Mosquera<sup>30</sup>, pretende resignificar la carga semántica peyorativa que ha presentado, históricamente, la palabra negro. En este sentido, Nevis Balanta y Myriam Monroy<sup>31</sup>, ponen en discusión las implica-

28 Néstor García Canclini. “Introducción. La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En *Sociología y cultura*, editado por Pierre Bourdieu. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.

29 Orlando Fals Borda. *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana. Investigación Acción Participación*. (Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana, 2008).

30 Claudia Mosquera Rosero. *Acá antes en Bogotá no se veían negros*. (Bogotá: Observatorio de cultura urbana, 1998).

31 Nevis Balanta y Myriam Monroy. “Una aproximación de la etnicidad afrourbana vista a través de los pajoneros, residentes en Bogotá”. (Tesis de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002).

ciones de la afrocolombianidad al develar el valor negativo que, aún, se asigna a lo negro. En general, se continúa con la preferencia de referirse a lo costeño, adjetivo que pone en relación la región y le confiere mayor estatus a tal designación. Por su parte, en algunos estudios culturales, se plantea qué términos como negro o mundo negro y raza se construyen socialmente; no obstante, el hecho de no utilizarlo no ayuda a evitar lo despectivo de su uso. Por eso, Peter Wade<sup>32</sup> afirma que lo negro suele ser un equívoco y una ambigüedad en Colombia, pues se usa desde los estereotipos negativos y se reivindica desde los aportes culturales como la música y los bailes. Esto da lugar a plantear la multiculturalidad y la interculturalidad “desde la antropología y la pedagogía crítico-social [para] entender el significado de la cultura en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar [...] especialmente del afrocolombiano, exaltando sus valores culturales, cosmogónicos, históricos y su concepto de territorialidad desde las dimensiones geohistóricas y ambientales”<sup>33</sup>

Cabe indicar que el paradigma de la “representación de la afrocolombianidad” denomina un eufemismo que deviene de la categoría racial de negro. Sin embargo, lo costeño, aunque implica lo negro, tiene una connotación distinta: en Colombia, lo costeño contiene lo afro y refiere la Costa Atlántica diferenciándola de la Pacífica. La discusión acerca de estos conceptos continúa vigente.

Eduardo Restrepo<sup>34</sup>, aduce que las comunidades afrocolombianas comparten unos rasgos que no se limitan a la pigmentación de la piel sino que existe una particular “cosmovisión y ciertas manifestaciones culturales que se guardan consciente e inconscientemente en la memoria colectiva”. En todo caso, como lo señala Orlando Fals Borda<sup>35</sup>, “un hombre hicotea que puede ser aguantador para enfrentar los reveses de la vida y poder superarlos”.

La institución escolar, como parte de la ciudad, permea ritmos y aporta a un nuevo tipo de identidad afrourbana. Estas innovaciones identitarias dan apertura a nuevas etnicidades, en este caso afrourbanas. En estas nuevas etnicidades se sintetizan imaginarios y representaciones que generan maneras particulares de actuar. Nevis Balanta<sup>36</sup> plantea que los imaginarios y las representaciones, como estructuras culturales, operacionalizan comportamientos. Se instalan, de esta forma, en la escuela nuevas maneras de interacción entre estudiantes y maestros “rolos, cachacos” -como se designan a los nacidos o con ascendencia bogotana- y los de otras regiones.<sup>37</sup>

32 Peter Wade. *Gente negra, nación mestiza*. (Bogotá: UNIANDES, 1997).

33 Así, lo expone Lucelly Palacio Naguepe. “El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) – ADIDA”. En *Lineamientos generales para la educación en las Comunidades Afrocolombianas*, eds. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Bogotá: MEN, 1996), 78-81.

34 Eduardo Restrepo. “Los tuqueros negros del pacífico sur colombiano”. En *Renacientes del guandal: grupos negros de los ríos Satinga y Sanquianga*, editado por Del Valle y Restrepo. (Bogotá: Universidad Nacional-Biopacífico, 1997).

35 Orlando Fals Borda. Op. cit. (2015).

36 Nevis Balanta. “El tiempo en la ciudad migrante”, *Revista TECNURA, Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. (2012).

37 Al respecto: “Con la migración de afrocaribeños negros a las ciudades se configura un nuevo tipo de etnicidad ya no restringida a



### 3. Experiencias pedagógicas desde la multiculturalidad: historia de vida de una maestra afrodescendiente en el CEB.



**Foto 1.** “Pacto por la convivencia multicultural”.

Fuente: Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC). Autores: Cristian David Villamil (estudiante CEB) y Olga Foronda. (Maestra de artes plásticas y restauradora de arte), febrero de 2016.

El CEB constituye uno de los megacolegios con mayor cobertura en Colombia. Cuenta con más de 7.600 estudiantes. Ofrece niveles de preescolar a grado undécimo en jornadas mañana y tarde. Este colegio inició labores en el 2005 en el marco de colegios públicos de excelencia para Bogotá.

En el CEB se aprecian relaciones e intercambios culturales entre maestros y estudiantes; por ejemplo, de lo académico se trasciende hacia el afecto y el cuidado. Si la vida en el CEB se inscribe en trazos de interculturalidad, cualquier intento por comprender este territorio solicita detenerse en las subjetividades de maestras afrocolombianas. Aquellas, quienes aquí viven y conviven.<sup>38</sup>

En concatenación con las investigaciones base para la construcción de este artículo, se realizó la historia de vida con una maestra dedicada a la enseñanza del castellano, la lectura y la escritura. En este entramado, esta historia emergió –después de múltiples encuentros con el contexto del CEB– de una entrevista en profundidad que giró alrededor de su experiencia docente como maestra afrocolombiana en búsqueda de los intersticios entre su quehacer de maestra

---

los lugares de origen (asociados a zonas rurales) sino que son etnicidades dúctiles o más móviles que en el campo, es decir, la ciudad admite lo étnico pero paradójicamente lo rechaza porque al erigirse lo urbano como paradigma de convivencia las comunidades étnicas pierden algunos de sus rasgos culturales en un proceso de construcción y deconstrucción relacional que mezcla lo urbano con lo rural-étnico regional para el caso de los afro caribeños”. Nevis Balanta y Myriam Monroy. Op. cit (2012).

38 Se destaca que “El sujeto es lo que se ha de conocer, pues es el único hombre que existe en la realidad concreta y es en su historia donde se le puede captar toda su dinámica. Además, el sujeto lleva en sí toda la realidad social vivida. En él se concreta cada grupo social al que ha pertenecido y toda su cultura en la que ha transcurrido su existencia. Al conocer al sujeto se conoce el grupo y la cultura tal como se dan en concreto, de manera subjetiva, vivida”. Guillermo Magrassi y Manuel Rocca. Op. cit (1980).

en una ciudad como Bogotá; es decir, en un territorio cultural distinto y en un contexto educativo diferente al de su origen. Al respecto, cobraron importancia los planteamientos que se han desplegado desde los aportes de José Enrique Cortez Sic, participante de actividades del Grupo HISULA, que enmarcan, por ejemplo, el análisis “a través de las historias de vida de las maestras africanas, del estudio [...], en el ejercicio [de...] estudiar las estrategias pedagógicas en la enseñanza; el impacto social, político, educativo y cultural que ellas ejercieron en las comunidades locales y regionales”<sup>39</sup>.

La maestra Yoiseth Patricia Cabarcas Morales, proviene de Barranquilla (Atlántico), estudió Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico y en la actualidad cursa una Maestría en Estudios Literarios en la Universidad Santo Tomás en Bogotá. Sus labores en el CEB han tenido notoriedad por las iniciativas pedagógicas frente a la lectura y la escritura de sus estudiantes de básica primaria, el uso alternativo de espacios institucionales, la atención a las circunstancias de vida de los estudiantes y, en especial, por sus preocupaciones docentes en pro de una enseñanza que atraviese las subjetividades que se interconectan en ese territorio que ella habita como maestra.

A propósito de la lectura y la escritura, la maestra expresa:

*“Estoy dispuesta a dedicarle mucho más tiempo a los niños y a llevarlos por distintos caminos tanto en los tipos de lecturas como en los lugares donde se puede realizar, ellos necesitan que se les preste atención para que, a pesar de sus dificultades o de sus diferencias, puedan comprender y escribir textos de manera adecuada. [...] La lectura y la escritura no pueden volverse un ejercicio mecánico, de repetición o de hacer tareas aburridas para los niños. Al contrario, los chicos con mayores necesidades deben entusiasmarse por leer y escribir. Para lograrlo, recorro a ejercicios que rompan con la rutina, los sorprendan y les abran sus cinco sentidos para leer lo que les rodea de distintas maneras.” (Voz de la maestra).<sup>40</sup>*

Las palabras de la maestra ponen en tensión la tendencia a asumir la lectura y la escritura como ejercicios ajenos a las realidades de quien lee y escribe, mucho más cuando se trata de estudiantes de básica primaria quienes están en pleno desarrollo de su capacidad cognitiva; por supuesto, sin dejar de lado que nada llega a la razón sin el paso por la emoción, la experiencia corporal y los sentidos. En esta conversación, con la maestra, se entrecruza Paulo Freire<sup>41</sup> cuando afirma que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. De ahí que la

39 José Enrique Cortez Sic. “Historia de vida de Nancy Alicia Bonilla González (1978...) Maestra que impulsa la interculturalidad desde su aula”. En Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia Latinoamericana. (Puerto Vallarta, Jalisco, México, 2014), eds. Universidad de Guadalajara & Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA).

40 En adelante “Voz de la maestra” hará referencia a las palabras expresadas por la maestra en: Entrevista a Cabarcas, Yoiseth Patricia, Bogotá, 08 de octubre de 2014.

41 Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido*. (México: Siglo XXI, 1975).

posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquélla. Así, lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente: leer y escribir implica la percepción de relaciones entre el texto y los contextos lingüísticos y extralingüísticos que lo rodean.<sup>42</sup>

Junto con lo anterior, lo expuesto por la maestra recae en el rompimiento con dos coordenadas institucionales: el tiempo y el espacio curricularizado, pues se toman otros ritmos en enlace con las necesidades de sus estudiantes. Para ratificar, su voz señala que durante su proceso de formación:

*“Me repetían, primero los estudiantes antes que correr para cumplir con los contenidos, es mejor uno solo bien que un montón de temas sin comprensión; además quien aprende a leer o a escribir puede defenderse en la vida académica y afuera también; tampoco, olvido esos profes que sólo evaluaban con parciales de memoria sin importarles si habíamos comprendido algo, ese estilo de profesor nunca me ha gustado ni lo imito” (Voz de la maestra).*

Estas palabras confirman que ninguna experiencia pedagógica docente se ha construido sin formación -al menos en la última década del siglo XX-. Esta emana de propuestas de formación, según Javier Salcedo<sup>43</sup>, las unas nomotéticas o normativas con arreglo a tendencias técnico-instrumentales del currículo y de la formación; otras, eidéticas hechas desde el diálogo y la praxis de los saberes. Se puede aducir que ambas hacen a la experiencia pedagógica la voz identitaria de la maestra que desea manifestarse en este texto; en la que, además, se apuesta una visión de territorio negro donde, a través de la pedagogía, se origina “un espacio colectivo, compuesto por todo el lugar necesario e indispensable donde los hombres y las mujeres, jóvenes y adultos, crean y recrean sus vidas” pensamiento de Arturo Escobar (2014)<sup>44</sup>

En sus experiencias pedagógicas, en relación con el CEB, la maestra resalta su trabajo en proyectos interdisciplinarios que posibilitaban la conjugación de distintos lenguajes enunciados en los gustos y las palabras de los niños:

*“se vuelve imposible sacar adelante una propuesta pedagógica si a los niños no les gusta o si no pueden participar activamente” (Voz de la maestra).*

42 En atención a lo expuesto en “La enseñanza de la lengua escrita aparece estrechamente vinculada a la vida estudiantil; en especial asociada a un leer para aprender y un escribir para comprobar aprendizajes. Este podría considerarse como un objetivo legítimo y, por supuesto, hasta deseable; sin embargo, este énfasis termina por soslayar el alcance de la conquista de la escritura y la torna artificial y, muchas veces, desprovista de significado, de sentido o de motivación. En contrapartida, cuando junto con la dimensión instrumental de la lengua se le atribuyen a la escritura y a la lectura la condición de legítimo conocimiento, sus procesos de adquisición dejan de ser una etapa inicial y preparatoria de la escolaridad; es decir, se asumen como una razón de vida y, por tanto, de educación: objetivos indispensables para el estudiante, fundamentales para el ciudadano y esenciales para el ser humano.” Lilia Cañón Flórez. “De los textos académicos en la formación universitaria de docentes”. *Universidad Pedagógica Nacional*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014).

43 Javier Salcedo Casallas. “Formación y currículo emancipatorio”. *Currículo y Prácticas Pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*, editado por Guillermo Alberto González. (Bogotá: Universidad de La Salle, 2011), 135 – 158.

44 Arturo Escobar, Op. cit. (2014).

Aquí, esta mirada acerca de la propia experiencia en el quehacer docente centra su esfuerzo en las subjetividades de los estudiantes y en la propia al indicar que la profesión de maestro surgió como una opción de vida inscrita en el ambiente cultural y familiar:

*“En las difíciles condiciones que rodearon mis opciones educativas, decidí la educación por encima de aquellos comentarios despectivos sobre el futuro de progreso de un profesor, en muchas ocasiones escuché eso de que no hay profesor con plata y fuera de eso tiene que aguantarse hijos ajenos” (Voz de la maestra).*

*“Me parece importante, nombrar algunas experiencias: “Chiki tics: la tecnología al alcance de tu creatividad” que tiene como objetivo buscar que los estudiantes sean sujetos autónomos y creadores de conocimiento a través de cuatro módulos que son “chiki comunica”, “chiki to”, “chiki flash” y “chikistereo”. Mi papel se desempeña en el módulo de “chiki comunica” en el cual los estudiantes a través de cuentos, anécdotas, entrevistas, plasmaban sus ideas y estas se recopilaban en un periódico virtual.” (Voz de la maestra).*



Foto 2. “Módulo Chiky Comunica”

Fuente: Proyecto “Chiki tics: la tecnología al alcance de tu creatividad”. Autora: Yoiseith Patricia Cabarcas Morales (profesora básica primaria, CEB), agosto de 2014.

Al respecto, cobra sentido lo planteado en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)<sup>45</sup>: “El papel del docente es fundamental, en tanto se constituye en el principal dinamizador de [un] proceso que debe construirse paso a paso, día a día, con las vivencias y la comunicación con los alumnos, padres de familia y comunidad.”

Se puede interpretar, entonces, la experiencia pedagógica en mujeres maestras afrocolombianas como el entretejido ontológico y epistémico que

45 Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Serie lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos (CEA)*. (Bogotá, MEN, 1996).

construye conciencia histórica emergente; esto es, indica Hugo Zemelman<sup>46</sup>, ellas significan las vivencias formativas de sí mismas y de sus estudiantes de otras formas posibles haciéndolas condición de la experiencia:

*“Son muchas las cosas que a diario se hacen en el salón de clase. Siempre trato de innovar en las cosas que hago, que sean los niños los principales actores de estas vivencias.” (Voz de la maestra).*

*“En la cotidianidad del CEB se enfrentan distintas dificultades. A veces, institucionales; pero, sobre todo, me afectan las que les ocurren a los estudiantes; por eso, como maestra considero necesario enlazar los temas que se deben estudiar con situaciones personales. A veces nosotros los adultos pasamos por alto lo que les ocurre a los estudiantes o lo consideramos como problemas tontos o sin importancia; sin embargo, para ellos llegan a ser incluso de vida o muerte. En muchas ocasiones nuestras preocupaciones como maestros recaen solo en el mundo académico y olvidamos que ese mundo se realiza en la vida.” (Voz de la maestra).*

Esta construcción se halla en las narrativas de experiencias pedagógicas concretas y singulares que solo ellas mueven como acciones vitales para defender y sensibilizar su identidad entre prácticas técnico-curriculares que deterioran la diversidad y la diferencia bregando en hacerlas una condición más para la homogeneidad formativa. Ellas escriben una nueva historia desde la diferencia formando en la singularidad:

*“Todos estos proyectos que a diario se ejecutan en el salón de clase o en otros espacios institucionales, buscan resaltar la vivencia, lo cultural de los estudiantes. Que a través de lo que les gusta a ellos puedan acercarse de una manera creativa a la lectura y al conocimiento. Que ellos no son una tabla rasa, sino que poseen un conocimiento previo”. (Voz de la maestra).*

El ser afrocolombiano u otra ontología se encarna en las experiencias pedagógicas de esta maestra. Su ser, o sea, su experiencia diferente se recupera al hablar desde lo que se comprende si se sigue a Alberto Melucci (1994)<sup>47</sup>, la identidad o nexo filial de su cultura. De su ser diverso, se favorece la experiencia pedagógica por su lenguaje y pensamiento afrocolombianos que envuelven la atmósfera relacional de otras pedagogías que hacen otra historia educativa:

*“Siempre les hablo de donde soy, que cosas culturales se desarrollan en mi comunidad, les he enseñado a bailar cumbia. Ellos muchas veces me dicen –también mis compañeros– que hablo “gritao”, que parece que estuviera “brava”. Yo les digo:*

46 Hugo Zemelman. *Voluntad de conocer*. (México: Antrophos, 2007).

47 Alberto Melucci. “Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos”. *Revista Zona Abierta*. No. 69 (1994), 157-158.



*“uno en la Costa habla duro porque la brisa del mar se lleva la voz”. Parece que se me olvida que estoy en Bogotá y aquí resulto gritona. [...] Proyecto mi identidad. Aunque me ha costado mucho y más en la forma y en el tono de hablar. Tuve que aprender términos de acá y conocer mucho de la cultura rola, sin dejar de lado la mía que con orgullo siempre trato de sacar adelante. Aunque muchas veces he sido discriminada por esto.” (Voz de la maestra).*



Foto 3. “La lectura en el CEB”

Fuente: Proyecto “Lectura incluyente”.

Autoras: Yoiseth Patricia Cabarcas Morales (profesora básica primaria, CEB) y Lilia Cañón Flórez (profesora-investigadora, Universidad de La Salle; Universidad Pedagógica Nacional), abril de 2014.

Su ser, su *ontos*, es compartido desde la diferencia para las diferencias instaurando unas otras relaciones pedagógicas que realizan un encuentro de saberes que diluyen la rutina formativa.<sup>48</sup> Su ser preexiste, se desenvuelve en la trayectoria pedagógica hecha de pura acción y reflexión de cariz exótico, folklórico que minimiza la negación y el olvido de una etnia rica en sabiduría y en conocimientos otros o paradigmas otros que surgen en, de acuerdo con Walter Mignolo (2003),<sup>49</sup> la subalternidad étnica y epistémica que se entrecruzan con los históricamente constituidos en la sociedad occidental, lo que hace posible comprender que su ser identitario no es preconstituido ni deviene de esencialismos determinados por la fuerza de la historia, sino desde la propia experiencia vivida que crea historia<sup>50</sup>. Un *ontos* que “ni es tan despótico ni tan formal ni tan cerrado ni tan vistoso como en Europa y otras partes... por el papel

48 José Jorge De Carvalho y Juliana Flórez. “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico”. *Revista Nómadas*. No. 41 (2014): 131 – 147.

49 Walter Mignolo. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. (Madrid: Akal, 2003).

50 Doris Lemus Canavete. “Mujeres negras/afrocolombianas en los procesos organizativos en Colombia: un aporte al estado del debate”. *Revista Reflexión Política*, Vol. 11 No. 21 (2009), 108 – 125.  
Eduardo Restrepo, y Axel Rojas. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. (Popayán: Universidad del Cauca, 2010).



del mestizaje...un ser mujer que ni es ni tímida, ni tan víctima del hombre como muchas veces se cree, capaz de acciones heroicas.”<sup>51</sup>

Junto al ser se realiza la forma epistémica de la experiencia pedagógica afrocolombiana. Las mujeres docentes afrodescendientes crean situaciones de vida a partir de su ontología no masculina, no blanca, ni blanca mestiza sino cimarronas que consolidan en sus experiencias pedagógicas el sentido de la creación inédita: músicas, refranes, cuentos, mitos y literaturas afrocolombianas, etcétera, transformando a la pedagogía como un saber reconstructor que se torna a la vez discursivo y práctico porque inicia, se desarrolla y nunca termina en y desde los conocimientos referidos por Olga Zuluaga<sup>52</sup> de la enseñanza conversada:

*“En mis experiencias como maestra he puesto en juego distintos saberes que involucran lo científico, lo matemático, lo cultural, lo empírico y lo didáctico junto con lo pedagógico. Pero todo esto, necesita resaltar lo que ocurre en la vida, por eso, les hablo a mis estudiantes de cómo vivimos en la costa y también de qué ha significado para mí como costeña y mujer afro estar en Bogotá.” (Voz de la maestra).*



**Foto 4.** “Taller de la Piña”

Fuente: Proyecto “Leer y escribir en la escuela: procesos de transformación”.

Autoras: Yoiseth Patricia Cabarcas Morales (profesora básica primaria, CEB) y Myriam Esperanza Monroy González (profesora-investigadora, Universidad de La Salle), julio de 2014.

Se advierte en esa forma epistémica del saber pedagógico, producido por las mujeres maestras afrodescendientes, un ángulo inédito de creatividad en la

51 Así lo señala el autor Orlando Fals Borda. *Historia doble de la costa. Mongós y la Loba.* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1979).

52 Eduardo Restrepo, y Axel Rojas. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.* (Popayán: Universidad del Cauca, 2010).

que se conjugan experiencia, vida y conocimientos ricos en acervos culturales originales. Aquello que Arturo Escobar (2014)<sup>53</sup> denomina como “ontología política” o “conjunto de prácticas que enactúa un mundo, aún en los campos de la ciencia y la tecnología” o en el currículo escolar.

Si desde el territorio, y las relaciones de subjetividad que allí habitan, se hace alusión en este caso a un megacolegio en la ciudad capital, se puede traer a colación que, según Bourdieu (1984)<sup>54</sup> esos *habitus* se convierten en disposiciones para actuar de una manera específica que contribuye, en la práctica, no solo a la preservación del campo-territorio mismo, sino también a la reproducción de la estructura relacional y posicional que define a ese campo:

*“Bogotá es una ciudad gigante, y este Colegio se le parece. Vienen y van gran cantidad de personas que a veces ni se miran, uno aprende que así es. Y esto se entiende más cuando se trabaja en un megacolegio. En medio de este gran terreno, uno comprende que debe hacer redes cercanas con los estudiantes a través de la conversación, el trabajo en el aula y los proyectos que se adelanten. También, cada vez que se puede, trato de hablar con sus padres; en especial, con las mamás porque en esta institución casi siempre son ellas las que responden por sus hijos.”(Voz de la maestra).*

Aquí, el territorio y las subjetividades recaen en el contexto entendido como el tejido de interacciones entre estudiantes con los agentes educativos en razón a unas condiciones específicas de orden social, cultural, económico y político. Dichas condiciones, en los ámbitos donde se concreta el hecho pedagógico cotidiano, impactan las concepciones y saberes, así como determinan los ajustes, acomodaciones y transformaciones que se necesitan para realizar una práctica coherente y, en particular, significativa en relación con la vida y la praxis cotidiana de los estudiantes.

Asimismo, en la historia de vida de la maestra, en el contexto del CEB, se reconstruye la forma cómo se han legitimado e institucionalizado colectivamente prácticas y experiencias. En particular, surgen ciertos referentes que permiten identificar lo que “conoce”, “hace” y “cree” desde la experiencia de maestra afrocolombiana, así como sus percepciones acerca del proceso educativo para develar rupturas y estructuras de poder y ubicar mediaciones sociales, históricas y culturales.

*“[...] considero importante resaltar que cuando tengo bajo mi responsabilidad un proyecto pongo en juego mis conocimientos; también adelanto consultas para cualificar y actualizar estos conocimientos: una maestra nunca deja de estudiar o de aprender. Por eso, en mis procesos de enseñanza tomo como nortes de mi trabajo: la innovación en clase, la búsqueda de experiencias significativas, el diseño de los proyectos, la*

53 Arturo Escobar. Op. cit. (2014).

54 Pierre Bourdieu. Op. cit. (1984).

*elaboración de guías y la implementación de talleres y de actividades artísticas. Eso sí sin dejar de lado los intereses de los estudiantes, pues cualquier propuesta pedagógica de trabajo en el aula debe propiciar conocimientos que lleven a que los estudiantes se apropien de los temas, aprendan a trabajar en grupo, manifiesten sus opiniones y diferencias y logren hacer acuerdos. Creo que si los estudiantes aprenden y se comunican mejor, se sentirán más plenos con ellos mismos y con los demás.”(Voz de la maestra).*

Aquí, surge, tal como lo precisa Valentín Martínez-Otero (2007),<sup>55</sup> una forma de discurso docente que sitúa una particular cosmovisión del docente.

En este discurso docente se refleja la construcción de la realidad pedagógica de la maestra en la medida en que contiene y expresa intencionalidades particulares y formas de subjetivación y de interacción moral y política. Esto se ratifica cuando afirma que:

*“ [...] como maestra siempre busco la originalidad, que los estudiantes se sientan a gusto con lo que hacen, con lo que aprenden, y genere en ellos sujetos de derechos, autónomos, tolerantes, respetuosos con la diversidad.”(Voz de la maestra).*

Se avizora, entonces, la constitución de lo que Arturo Escobar -citado por Javier Salcedo<sup>56</sup> denomina el pluriverso como enfoque formativo en la que “Ellas, ellos y nosotros nos reconocemos con otros haceres (acción), otros saberes (teorías), otras actuaciones (praxis), otras historias recientes (memoria) que empiezan a configurarse como experiencias histórico-culturales inteligibles y conmensurables sin perder su inconmensurabilidad y que deben sostener toda práctica formativa”.

## CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica de esta maestra afrocolombiana sustenta nueva historia o unos otros conocimientos o nueva episteme porque se resalta, en palabras de Estela Quintar (1998)<sup>57</sup> que “aporta no solo una postura ante el conocimiento sino que, desde esa postura, incide en las formas de hacer

55 Se da lugar a un discurso docente como “praxis facilitadora de la personalidad, ya que por medio del discurso el profesor proyecta su propia visión del mundo y orienta la trayectoria vital de los alumnos. El lenguaje docente puede promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según las metas que persiga. El empleo diferencial del discurso en el aula es consecuencia de la particular cosmovisión del docente, da lugar a diversas modalidades de relación profesor-alumno y genera variaciones significativas en la educación, pues se enfatizan ciertas dimensiones en perjuicio de otras”. Valentín Martínez-Otero. “Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 43 No. 2 (2007), 30-35.

56 Javier Salcedo Casallas. “El pluriverso como enfoque formativo para la paz y la reconciliación”. En *La formación docente en tiempos de postconflicto*, editado por Javier Ricardo Salcedo Casallas. Bogotá: Grow Foundation for Human Development - RED EDUTRANSLATIN DOC, 2016.

57 Estela Quintar. *La enseñanza como puente a la vida*. (México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, 1998).

conocimiento que no es lo mismo que traficar información” o tender hacia la tecnologización educativa.

*“Pero ahora, las cosas han cambiado he aprendido mucho de esta cultura y ellos de la mía, soy una maestra afro con mucho orgullo y busco que los estudiantes siempre se lleven algo bueno de mí y que aprendan que la diversidad es interrelacionarnos con otros que son distintos a mí pero que también tienen muchas cosas que dar y de las cuales se [puede] aprender. Sobre todo espero que pueda aportar para que ni mis compañeros profesores ni mis estudiantes sufran la estigmatización de pertenecer a otra etnia o tener otras creencias. Siempre pienso en lo que he estudiado acerca de la pedagogía porque se requiere construir conocimiento y relaciones en la diferencia. No se trata de imponer lo mío ni tampoco lo de los otros sino de juntarnos, al fin y al cabo el aprendizaje se logra mejor en comunidad.”(Voz de la maestra).*

Lo que se pretende afirmar es que la episteme de Yoiseth, como maestra afrocolombiana, es en sí misma –en términos de Olga Zuluaga (2005)<sup>58</sup>– “condiciones de existencia del maestro, la escuela y el saber pedagógico” en que se ha desenvuelto para hacerse otras prácticas con la capacidad de permitirse ser accesibles. La episteme producida en la experiencia pedagógica de esta maestra está dotada de sus imaginarios y prácticas culturales, históricamente engendradas en la exclusión y dominio étnico blanco pero resignificadas en la naturaleza misma del saber pedagógico, la práctica, permiten la inclusión de otros en sus diferencias.

Lo anterior equivale a decir, con Arturo Escobar (2014)<sup>59</sup>, que la maestra también ha incorporado en su hacer pedagógico “prácticas de territorio en cuyo seno fluye material simbólico, biofísico y epistémico, pero más que todo un proceso de apropiación sociocultural de la naturaleza y de los ecosistemas” que, como maestra, deposita en los estudiantes: su cosmovisión y ontología. Y si se dispone del pensamiento de Orlando Fals Borda (1992)<sup>60</sup>, se observa el vínculo entre la teoría y la acción que conduce al diálogo entre saberes teóricos y saberes prácticos que permite lo que Freire citado por Luís Chesney (2008)<sup>61</sup> denominó la “concienciación dialógica”.

Esta ontología y epistemología de maestra afrocolombiana crea tanto la práctica como el concepto mismo de la experiencia pedagógica. Sin embargo, esta última, se convierte enteramente en ella misma, cuando es conciencia histórica o capacidad de saber-se re-significada y recuperada.<sup>62</sup>

58 Olga Zuluaga Ochoa. “Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica”. En *Foucault, la pedagogía y la educación*, editado por Hernán Suárez. (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005), 11 - 37.

59 Arturo Escobar. Op. cit. (2014).

60 Orlando Fals Borda. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En María Cristina Salazar. “La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo.” Madrid: Editorial Popular, 1992.

61 Luís Chesney Lawrence. “La concientización de Paulo Freire”. En *Rhec, Universidad Central de Venezuela*. No. 11. (2008): 51-72.

62 En palabras de Hugo Zemelman: “tener conciencia de lo cotidiano es querer ser con los otros, sin los otros, en contra de los otros, a pesar de los otros, de manera que el sentido de nombrar es parte del querer y poder hacer”. Hugo Zemelman *Pensar y poder: (razonar y gramática del pensar histórico)*. (México: Siglo XXI Editores, 2012).

La experiencia pedagógica de maestras afrocolombianas solo entonces nace siempre y no “es nunca” porque constituye expresión de un hablar y de un pensar distinto; encarna un logos histórico diferente que escapa a la *ratio* de la formación nomotética. Esta experiencia cuando habla, actúa y al pensar se recrea; por esto, se imagina. Estas dos condiciones de su conciencia histórica configuran la formación de las maestras afrocolombianas, conforme con Cornelius Castoriadis (2005)<sup>63</sup>, como un retoño o deseo poético de su humanidad que desde siempre se ha creado.

Al respecto, el tiempo surge como un referente de apoyo para vislumbrar expresiones de nuevas etnicidades afrouurbanas. En tanto que los afrouurbanos caribeños cuentan con percepciones propias de lo temporal arraigadas en la influencia africana y en la construcción de lo caribe que se diferencia de lo urbano bogotano: más lineal, cronológico y cuantitativo.

Por eso, el concepto del tiempo en lo cultural afrocaribeño se convierte en un estereotipo generalizado del “bacano, fresco, buena gente, relajado, rumbero...” relacionado con una lectura de lo distinto en términos temporales del bogotano: “rígido, trabajador, afanado, aburrido, acartonado...”

Sin embargo, al entrar a convivir en el territorio urbano de la capital, surge una adaptación a esos otros tiempos y ritmos. El tiempo afrocaribeño, en juego con el urbano, se inserta en la cotidianidad en un manejo de códigos espacio-temporales arraigados en los orígenes, pero en asociación con nuevos vínculos que generan redes de transacción.<sup>64</sup>

Estas relaciones con el tiempo, evidencian que los fenómenos de migración instauran uno de los más importantes procesos que explican la construcción y la dinámica de las escuelas contemporáneas y el impacto de la globalización en ello.

*“También, me fue difícil tomar el ritmo bogotano. Aquí, todo va rápido y de afán. Además, las distancias son enormes; por eso, toca madrugar demasiado y alistarse con horas de anticipación para no llegar tarde. El trabajo en el Colegio es exigente y de tareas permanentes que deben hacerse en tiempos extraescolares. Incluso, para vivir mejor en Bogotá, se necesita más de un trabajo y se debe cumplir con todo y bien... La ciudad, con sus afanes, no da tiempo para disfrutar; sin embargo, cuando se puede escuchamos música, bailamos y disfrutamos, incluso como parte de los proyectos académicos. También, cuando los estudiantes se me acercan para hablar de sus problemas, sus sentimientos de soledad o de falta de comprensión, trato de sacar tiempo para escucharlos.”(Voz de la maestra).*

Esta última afirmación, da lugar a otro referente de interés en esta experiencia pedagógica: el acto de dar afecto. Esta situación muestra cómo la maestra moviliza un tratamiento diferencial de afecto y cuidado en razón de las

63 Cornelius Castoriadis. *Ciudadanos sin brújula*. (México: Ediciones Coyoacán, 2006).

64 A esto se refiere Nevis Balanta: “crea sus códigos espacio-temporales, pero siguen asidos a sus lógicas del lugar y de lo rítmico en sus cotidianidades que reflejan el fuerte anclaje a sus orígenes aunque hacia fuera establezcan nexos de funcionalidad espacio-temporales que se vislumbran en una especie de redes de transacción”. Op. Cit. (2012).

situaciones de vulnerabilidad y fragilidad de sus estudiantes. En este discurso, la atención y el cuidado del estudiante se torna en motivo de intervención, no solo en lo que corresponde a su interacción, sino, además, para resaltar nuevos desplazamientos y dar lugar a la palabra cercana, pues los padres no tienen tiempo y el disponible es residual:

*“Necesitan atención, pues sus padres están ocupados tratando de buscar el sustento o muchas veces están ausentes y en otros momentos, de tantos afanes y preocupaciones, los regañan mucho.”(Voz de la maestra).*

Este trato sirve de telón de fondo para construir una relación diferencial por las vías del afecto y el amor en promoción de la escucha, la palabra y la atención interesada. En cuanto a una ética del cuidado, se elaboran juicios contextuales que implican reflexiones acerca de los estudiantes en relación con lo situado y lo contextual. Asimismo, indica responsabilidad y adopción del punto de vista del “otro” en subjetividades particulares. Adicionalmente, significa valoración de los sentimientos morales como forma de interacción, regulación, restitución y reparación que resignifica la experiencia pedagógica.

Esta resignificación de la experiencia pedagógica, en términos de tiempo, palabra y afecto, despliega manifestaciones enrutadas hacia la expresión de nuevas etnicidades: se reúne e intersecta unas con otras, pues esta experiencia se construye y se deconstruye en una mezcla multicultural en los espacios, los tiempos y los movimientos de lo urbano con lo afrocaribeño:

*“Pues al principio en el año 2010 cuando llegué, fue terrible, quería regresarme a mi costa. Pero tomé valor y como dicen en mi tierra “cogí al toro por los cuernos” y [comencé a aprender] cosas, como dije anteriormente, fue difícil, porque siempre la burla, las sátiras, la manera de hablar o de vestir que eran totalmente distintas.”(Voz de la maestra).*

Estos puntos o referentes, expuestos alrededor de la historia de vida de la maestra Yoiseth, enmarcan que las formas de pensar el mundo y sus efectos inmediatos en las relaciones sociales y en las manifestaciones culturales se mediatizan a través del lenguaje. Las formas lingüísticas que un sujeto aprende y comparte con otros, se encuentran íntimamente ligadas con los significados de los conceptos que él aprende durante su proceso de socialización.<sup>65</sup>

*“Muchas expresiones y significados propios de mi cultura, los estudiantes desconocen; yo tampoco conozco algunos dichos propios de Bogotá. Por ejemplo, se sorprendían cuando les aclaré que martillar significa besar; y pégatelo, gozar. Siempre*

65 Lilia Cañón Flórez. Op. Cit. 2014.



*me preguntan que es la Mondá o la Verga les explico que son los órganos de la mujer y el hombre y son malas palabras. De ellos he aprendido que gozar es besar a alguien; y tirar tener relaciones sexuales. También, los sorprende que me vista con colores y accesorios vistosos. Dicen que las "costeñas se hacer ver", "que Bogotá se calentó." (Voz de la maestra).*

En palabras de Halliday<sup>66</sup>, el lenguaje se considera como la codificación de un "potencial de conducta" en un "potencial de significado"; es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano "puede hacer", en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que "puede significar". Por eso, esta historia de vida, nos recuerda el lenguaje, como el "lenguajear" que se conjuga en las construcciones, en los giros que permiten mostrarse, constituirse, imaginarse y elaborarse en la palabra.

*"Quienes venimos de la Costa Caribe decimos, en nuestras palabras, que Bogotá es una ciudad muy grande, donde hay poca tolerancia, donde ni siquiera los vecinos se conocen. Donde los afros sufren mucho... Donde hay que correr mucho para que el tiempo alcance, donde se desconfía de todo el mundo porque cualquiera te puede atracar. Sin embargo, valoro todo lo que esta ciudad y mi trabajo me dan; claro, también lo que yo doy porque "eche" yo le pongo mi acento y colorido costeño a este lugar." (Voz de la maestra).*

En tal sentido, la experiencia pedagógica conlleva una postura ideológica: la maestra, al asumirse como tal, adquiere, de manera precisa, un compromiso ético-político en correspondencia con sus subjetividades y con el colectivo donde habrá de desenvolverse. En esta concepción, su compromiso ético la ha llevado a un ejercicio del pensamiento reflexivo-argumentativo en relación con las acciones que efectúa como maestra afrocolombiana en su devenir formativo. Así, estas incorporaciones entre lo manifiesto en una historia de vida, su lenguaje, pensamiento, multiculturalidad, territorio y experiencias pedagógicas confluyen en espacios de reflexión frente a la interrelación cultural, las formas y visiones de mundo y las expresiones de nuevas etnicidades:

*"Lo que más me hizo entender esta cultura fue, precisamente, mi trabajo como maestra. Esta labor lo llena a uno de experiencias y si se asume con amor y convicción, se reconoce que todos los días se aprende de los otros y, a su vez, ellos aprenden de mí. Trato de comprender y valorar la vida en Bogotá. A pesar de su frío, sus afanes y su inseguridad, aquí vivo y trabajo. Con los chicos y chicas entiendo más este lugar donde estamos inmersos; sobre todo en nuestro Colegio, pues aquí convivimos cada día [...] En la actualidad comparto otras maneras de ser y actuar, incluso, a veces, mis amigos en la Costa me dicen: "¡anda, chica, te cachaquizaste!"*

66 M.A.K Halliday, *El lenguaje como semiótica social*. (Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2001).

[...] *La verdad no había caído en la cuenta de todo esto. Esta conversación me hizo reflexionar acerca de quién soy ahora en cuanto maestra afro que trabaja y convive en una institución donde se funden diversas etnias y culturas.*" (Voz de la maestra).

## REFERENCIAS

- Balanta, Nevis. "El tiempo en la ciudad migrante" *Revista TECNURA, Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. (2012)
- Balanta, Nevis y Myriam, Monroy. "Una aproximación de la etnicidad afro urbana vista a través de los pajoneros, residentes en Bogotá". Tesis de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.
- Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1984.
- Cañón Flórez, Lilia. "De los textos académicos en la formación universitaria de docentes. Universidad Pedagógica Nacional". *Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.
- Cañón Flórez Lilia, Luis Evelio Castillo & Rosmery Cifuentes Bonett. "Estrategias de lectura y de escritura y propósitos de uso del ensayo académico en Facultades de Educación: Universidad de La Salle y Universidad Pedagógica Nacional". *Universidad de La Salle*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2015.
- Cañón Flórez, Lilia y Jeannette Plaza Zúñiga. "Educación política y ciudadana, estética e interculturalidad: una propuesta articuladora de saberes". *Universidad de La Salle*. Bogotá, Universidad de La Salle, 2011-2014.
- Castoriades, Cornelius. *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán, 2006.
- Centro de investigaciones regionales de Mesoamérica (CIRMA). "Conceptos para entender las relaciones étnicas en Guatemala". En *Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia Latinoamericana*, Universidad de Guadalajara & Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) Puerto Vallarta, Jalisco, México, 2014, 54-60.
- Cortez Sic, José Enrique. "Historia de vida de Nancy Alicia Bonilla González (1978...) Maestra que impulsa la interculturalidad desde su aula". En *Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia Latinoamericana*. Universidad de Guadalajara & Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Puerto Vallarta, Jalisco, México, 2014, 1223-1241.
- Chesney Lawrence, Luís. "La concientización de Paulo Freire". En *Rhec, Universidad Central de Venezuela*. No. 11 (2008): 51-72.
- De Carvalho, José Jorge y Juliana Flórez. "Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico". *Revista Nómadas*. No. 41 (2014): 131 – 147.
- Entrevista a Cabarcas, Yoiseth Patricia, Bogotá, 08 de octubre de 2014.

- Escobar, Arturo. "Mundos y conocimientos de otro modo. Programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano". *Revista Tabula Rasa, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. No. 1 (2003).
- Escobar, Arturo. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.
- Fals, Borda, Orlando. "El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana. Investigación Acción Participativa". Venezuela: Fundación Editorial el Perro y la Rana, 2008.
- Fals Borda, Orlando. "Una sociología sentipensante para América Latina". México: CLACSO, 2015.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 1975.
- García Canclini, Néstor. "Introducción. La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu". En *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
- García Cadena, H. "A sangre fría: narrativas de jóvenes homicidas". Tesis de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
- Halliday, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2001.
- Lemus Canavete, Doris. "Mujeres negras/afrocolombianas en los procesos organizativos en Colombia: un aporte al estado del debate". *Revista Reflexión Política*, Vol. 11 No. 21 (2009): 108 – 125.
- Magrassi, Guillermo y Manuel, Rocca. *La historia de vida*. Argentina, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980.
- Martínez-Otero, Valentín. "Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 43, No. 2 (2007): 30-35.
- Maturana, Humberto. *Emociones y Lenguaje en educación política*. Chile: Dolmen Ensayo, 2001.
- Melucci, Alberto. "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos". *Revista Zona Abierta*. No. 69 (1994): 157–158.
- Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal. 2003.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Serie lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos (CEA). Bogotá, MEN, 1996.
- Mosquera Rosero, Claudia. *Acá antes en Bogotá no se veían negros*. Bogotá: Observatorio de cultura urbana, 1998.
- Palacio Nagupe, Lucelly. "El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) – ADIDA". En Lineamientos generales para la educación en las Comunidades Afrocolombianas, eds. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Bogotá: MEN, 1996, 78-81.
- Quintar, Estela. *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, 1998.

- Restrepo, Eduardo. "Los tuqueros negros del pacífico sur colombiano". En *Renacientes del guandal: grupos negros de los ríos Satinga y Sanquianga*, editado por Del Valle y Restrepo. Bogotá: Universidad Nacional-Biopacífico, 1997.
- Restrepo, Eduardo, y Axel Rojas. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.
- Salcedo Casallas, Javier. "Formación y currículo emancipatorio". En *Currículo y Prácticas Pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*, editado por Guillermo Alberto González. Bogotá: Universidad de La Salle, 2011, 135 – 158.
- Salcedo Casallas, Javier. "El pluriverso como enfoque formativo para la paz y la reconciliación". En *La formación docente en tiempos de postconflicto*, eds. Javier Ricardo Salcedo Casallas. Bogotá: Grow Foundation for Human Development – RED EDUTRANSLATIN DOC, 2016.
- Sandoval Casilimas, Carlos. *Investigación cualitativa*. Bogotá: Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, ICFES, 1996.
- Soto Arango, Diana, *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Colombia, Tunja: Fudesa, 2014.
- Torres, Alfonso. "Por una investigación desde el margen". En *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004, 61-80.
- Vásquez Álape, Luis y Myriam Esperanza Monroy González. "Modos de subjetivación: prácticas y saberes de lectura y escritura de los niños de ciclo uno del CEB". *Universidad de La Salle*. Bogotá, Universidad de La Salle, 2012-2014.
- Vásquez Rodríguez Fernando. *El quehacer docente*. Bogotá, Universidad de La Salle, 2013
- Wade, Peter. *Gente negra, nación mestiza*. Bogotá: UNIANDES, 1997.
- Zemelman, Hugo. *Pensar y poder: (razonar y gramática del pensar histórico)*. México: Siglo XXI Editores, 2012.
- Zemelman, Hugo. *Voluntad de conocer*. México: Antrophos, 2007.
- Zuluaga Ochoa, Olga. *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía, la Enseñanza. Un Objeto de Saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, 1999.
- Zuluaga Ochoa, Olga. "Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica". En *Foucault, la pedagogía y la educación*, editado por Hernán Suárez. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, 11.

**Cañón Flórez, Lilia; Monroy González, Myriam Esperanza; Salcedo Casallas, Javier Ricardo.** "Experiencia pedagógica y voz multicultural: Pasos y palabras en historia de vida de maestra afrodescendiente". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18 No. 27 (2016): 167-190.