



6. Maestros, saberes y prácticas pedagógicas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos¹³

Elizabeth Castillo Guzmán

En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Universidad del Cauca – Ministerio de Educación Nacional.

Popayán, 2008, pp. 62-69

Caminos de la enseñanza y el aprendizaje,
Maestros que aprenden y enseñan
Maestros que enseñan y aprenden,
Comunidades, pueblos o veredas con una
Historia similar, con características casi iguales,
Donde enseñó la abuela a amasar el pan,
Donde cogió la mano la maestra
Para empezar a garabatear,
Donde se aprende en la calle, en la iglesia
O el corral, se perfecciona en la escuela
Y se llega a profesional.
Es una historia para ser maestro
De cómo haciendo un esfuerzo
Se aprendió por vocación
Construyendo camino en la formación
Y orientación del saber.
La pedagogía, la metodología, las planas y proyectos,
En la vida de un maestro, están encaminados hacia su escuela,
Por esta razón la escuela hace parte de la historia
Y el diario vivir del educador.

Liraida Peña¹

La Cátedra plantea el reconocimiento de las maestras y los maestros colombianos como sujetos de saber pedagógico, como sujetos políticos, y como sujetos culturales. La condición docente es una condición intelectual, y en ese sentido representa la autonomía en el saber pedagógico y su práctica, es decir la capacidad de determinar las finalidades, los objetos y los métodos de la enseñanza. Por esta razón, estos lineamientos curriculares requieren para su implementación esta condición de autonomía pedagógica de las maestras y los maestros, para que sea posible un dialogo abierto, permanente y crítico con las prácticas vigentes y con las propuestas de la CEA.

Si bien a lo largo de la historia colombiana, el rol y la función de los maestros no se ha reconocido en su justo valor, en la perspectiva pedagógica y política de la CEA si se asume como punto de partida, que las maestras y los maestros colombianos son sujetos productores de un saber que se expresa en sus prácticas y que pone en juego los aspectos culturales, sociales y políticos de la formación escolar y la enseñanza.

¹ Maestra expedicionaria de la Ruta Afrocolombiana norte del Cauca y sur del Valle. Su texto hace parte de los resultados de la Expedición Pedagógica Nacional realizada en el 2003.

Esta reflexión implica también reconocer en los docentes colombianos, sujetos políticos, quienes a través de sus actuaciones expresan el compromiso ético con la multiculturalidad como rasgo constitutivo de su realidad educativa. Igualmente está su condición como sujetos culturales, cuyas prácticas pedagógicas cotidianas potencian la autoafirmación identitaria y la de los estudiantes con quienes se relaciona; así como el reconocimiento y valoración de cada una de las culturas que convergen en el mundo del aula y de la institución educativa.

Las investigaciones adelantadas en nuestro país, muestran que la figura del maestro hace su aparición en la época de la Colonia, como alguien que enseña las primeras letras y números.² Sólo a finales del siglo XVIII la educación es declarada como asunto público, momento en el cual, la enseñanza de las primeras letras pasa a ser un objeto civil e independiente. El maestro es entendido entonces como un gestor de mentes y cuerpos, por ello debe ajustar su vida y su conducta a la exigencia social y religiosa del momento, perdiendo parte de la libertad que tenía en la relación primera con sus discípulos. Hasta mediados del siglo XX, en un país esencialmente rural, la imagen que proyectaba el maestro y la que socialmente era aceptada, tenía una fuerte mediación por lo sagrado y por su vocación y apostolado. Una de las misiones era representar el espíritu de la nación y ser formador de ciudadanos, lo cual se sumaba a su función tradicional de transmitir conocimientos.

Luego de la imagen sagrada, se pasó a una secular, donde la profesionalización jugó un papel importante, en un contexto de creciente y acelerada urbanización del país. Este proceso implicó desplazamientos en los territorios sociales ocupados por el maestro. Con el paso del tiempo la necesidad de formar docentes llevó a pensar que con procesos de “profesionalización” se lograría fortalecer el reconocimiento y valoración de la labor del maestro. Esto condujo a un nuevo discurso, que le asignó al maestro la tarea de fundar la nación. Algunos pedagogos del siglo XX enfatizaron en esta idea, dado que en una etapa de modernización y de progreso, la educación representaba el mejor medio para promover el progreso del país, y su inserción en dinámicas de industrialización y urbanización, según Nieto Caballero, el “verdadero maestro”, sería la persona encargada de encausar la inteligencia, los sentimientos y la voluntad de los futuros ciudadanos.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, surge otra dependencia hacia los textos escolares, es decir que parece que a través de ellos los docentes lograran resolver las preocupaciones frente aquello que define su papel. A decir del Movimiento Pedagógico, este serie de dependencias intelectuales son las que han

² MARTÍNEZ BOOM, Alberto & y UNDA BERNAL Ma. Del Pilar. “El maestro y su formación: Del devenir moderno al devenir contemporáneo”. En: *Revista Educación y Ciudad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo Educativo y Pedagógico IDEP. “*La travesía de los Maestros: De la escuela a la vida contemporánea*”. EN: *Educación y Modernidad*. Una Escuela para la Democracia. MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros (1987). *Crónica del desarraigo. Una Reflexión en torno a la historia del maestro en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio: Santa fe de Bogotá

6. Maestros, saberes y prácticas pedagógicas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos¹³



Elizabeth Castillo Guzmán

En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Universidad del Cauca – Ministerio de Educación Nacional. Popayán, 2008, pp. 62-69

deteriorado sus propias condiciones laborales y ha reforzado su dependencia del sistema.

Para Martínez y Unda, el maestro como sujeto que se constituye en su práctica y su saber, se ha transformado de manera importante:

A pesar de que hay unas constantes en la condición de maestros, ya hoy los maestros son otros. Y ese ser de otro modo responde a la confluencia de exterioridades -el estatuto del saber, el avance tecnológico, las mass-mediatización-, procesos que tienen que ver con la enseñanza, es decir, con la práctica del saber que les da un estatuto, pero también y básicamente con procesos de subjetivación, o sea, por construcción de estilos de vida, de estilos de existencia, a la manera como pensaba Nietzsche (Martínez y Unda 1987: 97)³

De esta manera, la necesidad de reconocimiento de los docentes respecto a que “*otros que validen, investiguen y decidan sobre los saberes específicos de los docentes; en un momento dependía del cura, en otros del médico; ahora del sociólogo, el antropólogo o el psicólogo*” (González, 1998:41), se desplaza hacia un proceso de visibilización y dignificación de su labor y su saber. Este es el hito que desata el Movimiento Pedagógico en la década de los ochenta, y que representa un ideario central para pensar y asumir la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la idea del saber y la práctica pedagógica de los maestros.

Este proceso de movilización agenciado por miles de maestras y maestros del país, permitió importantes procesos de reconocimiento del trabajo pedagógico en su estatuto epistemológico y en su perspectiva identitaria. De esta manera, pasamos de las viejas imágenes del maestro como apóstol a la del maestro como profesional, como intelectual y sobre todo como sujeto de saber. Esta nueva manera de ver y valorar el trabajo pedagógico transformó de forma definitiva las concepciones sobre educación, pedagogía y formación docente en Colombia. Pero el Movimiento Pedagógico cumplió también un papel central en la emergencia de un pensamiento político sobre la educación y la pedagogía, generado desde el interior del magisterio. Este pensamiento hizo visible para el país, que la sociedad colombiana en su compleja diversidad regional, cultural y social, expresaba aspiraciones y apuestas en el terreno de la educación, que hasta entonces no habían sido reconocidas por el Estado.

Este corto recorrido por la historia social de la educación, nos permite destacar las transformaciones que han hecho posible reconocer hoy en las maestras y los maestros del país. La Ley 115 de 1994, redefinió el concepto mismo de la educación, y con esto amplía y transforma la noción de maestro que históricamente ha estado marcando nuestra representación de esta profesión. De esta manera se define que “*el educador es el orientador de los establecimientos educativos, de un proceso de*

³ Martínez Boom, Alberto & y Unda Bernal Ma. Del Pilar. “El maestro y su formación: Del devenir moderno al devenir contemporáneo”. En: Revista Educación y Ciudad. IDEP *Sobre la profesión educativa*.



formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad".

Formación de maestros en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La pedagogía que estamos construyendo busca abrir la discusión del cómo atender los problemas del País y los problemas prácticos de la escuela. No entendemos una pedagogía que no se pueda llevar a la práctica concreta. Implica cambio de actitud, del maestro de la comunidad educativa, es construir otra ética profesional, su perfil ya no sería entonces, al servicio de las mayorías llámese mestizas, económicas, sino al servicio de los que como nosotros los afros compartimos una historia común de sometimiento y colonización.

Fanny Quiñones, 2006.⁴

En la formación de los educadores colombianos existen diversas tendencias y tradiciones. Una de ellas, expuesta anteriormente, pugnaba por la preparación de patriotas, capaces de integrar su vocación y su saber para fundar nación. Desde entonces nuevas tendencias han afectado este ideal y propenden por hacer del maestro un profesional innovador, observante de las nuevas realidades que convergen en la escuela.

Los programas de formación de docentes, por tratarse de programas de educación superior, deben enmarcarse en lo dispuesto por la Ley 30 de 1992 y en particular en sus artículos 4 y 6. El Artículo 4 hace referencia al marco general en que debe darse el proceso formativo:

La educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos fundamental abrir una reflexión respecto al papel que cumplen los procesos formativos de docentes en universidades y escuelas normales superiores, en la implementación de la CEA, como una política pedagógica que reconoce y retoma estos procesos previos.

La formación como proceso integral (innovación-investigación-autoformación)

⁴ Ponencia presentada en el Segundo Encuentro de Experiencias Etnoeducativas, 2006 Universidad del Cauca

Las investigaciones en educación realizadas en la última década, dan cuenta de un amplio campo de problemas y necesidades, en el cual los maestros colombianos aparecen responsables de una transformación radical de prácticas, discursos y saberes que determinan la realidad escolar. Los estudios, ponen de presente la necesidad de cualificar y profesionalizar el quehacer docente, por lo que **la investigación, la innovación y la actualización** se han definido como los ejes de cualquier programa que pretenda responder a este requerimiento de formación de docentes.

Tal como lo señala el Artículo 5 de la Ley 115 de 1994, la formación de los educadores debe orientarse en el “*estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad*”. El Decreto 272 establece que,

Los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación han de contribuir especialmente al fortalecimiento de los procesos de desarrollo educativo, social, económico, político, cultural y ético que requiere el país y a hacer efectivos los principios de la educación y los valores de la democracia participativa definidos en la Constitución Política de Colombia, en el contexto de un Estado Social de Derecho (Artículo 1º, Decreto 272 de 1998)

Del mismo modo, las experiencias en implementación en CEA en diferentes regiones y ciudades colombianas, muestran de forma destacada el desarrollo de procesos de **investigación- innovación pedagógica** como condiciones básicas para la materialización de los lineamientos.

El desarrollo de la innovación y la investigación pedagógica constituye un proceso de cambios cualitativos fundamentado en las aspiraciones sociales, culturales, políticas y económicas de maestros, alumnos y padres de familia; y construido a partir de las prácticas y saberes de los actores sociales; en el marco de la equidad, el reconocimiento y valoración de las diferencias, la participación responsable y la formación comunitaria. De este modo, planteamos la formación docente en el campo de los estudios afrocolombianos como una experiencia sistemática que potencia a los educadores en el ejercicio de sus roles profesionales, culturales y sociales como miembros de comunidades con intereses y necesidades particulares. Por esto, la formación apunta al campo intercultural, pues propende por la visibilización, valoración y apropiación de las experiencias y los saberes culturales producidos por las maestras y los maestros colombianos.

Los lineamientos de la CEA propician que los educadores asuman su papel de investigadores y generadores de nuevos conocimientos a partir de los estudios afrocolombianos, de tal forma que las prácticas cotidianas innoven y transformen el sistema escolar. En este punto el aspecto de la innovación sugiere superar la práctica instrumental de saberes desarrollados desde diferentes disciplinas, y más bien poner en juego nuevos saberes hasta ahora ausentes en el aula. En ese sentido

el trabajo en los núcleos temáticos en estudios afrocolombianos que se proponen estos lineamientos (ver Trayectorias afrodescendientes en la segunda parte de los Lineamientos), convocan a una práctica investigativa e innovadora concreta, que potencia las prácticas existentes en la medida que las renueva en su horizonte ético, conceptual y político. No se trata entonces de pensar que la innovación es dejar de lado el acumulado existente, más bien se trata de pensar que la innovación-investigación pedagógica en la perspectiva de la CEA, invita a leer y analizar con una mirada distinta lo que hacemos cotidianamente en el aula, y en consecuencia a producir sus propias renovaciones conceptuales y metodológicas.

En esta perspectiva Parra Sandoval (1999) ha señalado respecto a las innovaciones pedagógicas, cuatro rasgos que definen en sí su naturaleza innovadora:⁵

1. La innovación como un problema de conocimiento
2. Las políticas educativas como fundamento de las innovaciones
3. Los grupos poblacionales específicos como sujetos de la innovación pedagógica
4. El currículo como el campo de la innovación pedagógica.

Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta lo que hasta ahora hemos planteado en esta propuesta, los lineamientos de la CEA conducen a un proceso de innovación pedagógica en todo el sentido de la palabra.

La afirmación constitucional de la afrocolombianidad como fundamento de la nacionalidad, implica una comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país. El docente entonces está convocado desde la CEA a ser un sujeto cuya práctica pedagógica afectada por la diferencia cultural. Este planeamiento reafirma el sentido pedagógico y ético-político de la CEA como política educativa capaz de responder a las necesidades de una formación ciudadana desde la diversidad y el pluralismo cultural.

El proceso de recontextualización, que conlleva la implementación de la CEA lleva los saberes de los espacios en los cuales se construyen y en los cuales se aplican al espacio del aula, implica, además de una selección de los contenidos, una nueva jerarquización y una nueva organización de los saberes. Esto último implica el reconocimiento de que los saberes tienen distintos sentidos en los diferentes contextos socioculturales. La enseñabilidad, que depende de la posibilidad de que los saberes tengan sentido para los alumnos, se relaciona con la conciencia que el maestro tenga de los elementos del entorno sociocultural de los estudiantes que le puedan ser útiles para llevar los problemas desde el contexto de las teorías al ámbito de los intereses y referencias previas de la cultura de los alumnos. En este caso, la enseñabilidad de los estudios afrocolombianos, no está determinada sólo por lo que se ha llamado el desarrollo intelectual de los estudiantes; depende de condiciones culturales que determinan el sentido que tienen este lenguaje, estos métodos y estos saberes escolares para el estudiante, y en esa medida el proceso pedagógico está

⁵ PARRA, S. & otros (1997) *Innovación Escolar y Cambio Social*. Tomo I. Bogotá: Colciencias, Fundación FES

convocado indudablemente al terreno de la investigación y la innovación permanentes.

A través de la investigación-innovación, el acto pedagógico es objeto de reflexión sistemática por parte de los docentes, sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia, y quien enseña se compromete también en el proceso de construcción y sistematización del saber que corresponde a su práctica. De esta manera, la investigación permite reconocer problemas pedagógicos en tanto asuntos de la investigación educativa y pedagógica.

Si se pretende que el docente asuma el compromiso con una dinámica de autoformación permanente que le permita orientar a sus alumnos y colegas en la perspectiva de la CEA, es importante que la formación de los educadores se realice en un contexto de investigación-innovación pedagógica.

Como ha sido señalado, *“para hacer más visible y viable la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos es necesario que la estrategia de transversalización logre articular todas las áreas subyacentes en el currículo nacional mediante una pedagogía pertinente al entorno y a una realidad compartida”*.⁶ En esta perspectiva, la realidad concreta y cotidiana de la escuela, del aula, del barrio, de la vereda, del municipio etc., y la vivencia de los docentes y de sus estudiantes, se constituye en un objeto de investigación, innovación y práctica pedagógica permanente, esto implica una visión integral de la formación docente, pues incluye una apropiación de las herramientas que permitan comprender las trayectorias históricas afrocolombianas, y sus implicaciones en la vida nacional y local. Igualmente anima a un fortalecimiento del pensamiento crítico pedagógico en la medida que interroga sistemáticamente por los saberes escolares vigentes en la cotidianidad escolar.

Una experiencia innovadora en este campo la representa la Ruta Afrocolombiana del sur del Valle y norte del Cauca en el cual participaron trece maestras y maestros afrocolombianos.⁷ Este proceso implica poner en juego varios de los postulados que hasta aquí hemos mencionado, y en ese sentido es la descripción de los expedicionarios, la mejor manera de reconocerlos:

⁶ Primera Conferencia Nacional Afrocolombiana – UNION ACRO. Comisión Identidad Cultural y Etnoeducación Afrocolombiana. Bogotá, 21 al 25 de noviembre de 2002

⁷ Sor Inés Larahondo y Liraida Peña (Casita de Niños de Buenos Aires, Cauca); Jashibe Barrero, Heiner Lasso Obregón y Priscila Carabalí (Colegio Luis Carlos Valencia de Jamundí – Valle del Cauca); Henry Ballesteros, Rafaela e Ivonne (Institución Nueva visión de Honduras, Suárez, Cauca); William Márquez (Instituto agrícola Suárez, Cauca); Sonia González Rodríguez (Colegio Jorge Eliécer Gaitán, Guachene, Cauca); Martha Carabalí y Azahel Balanta (Institución Educativa Santa Rosa de Lima, Suárez, Cauca); Luis Fernel Bonilla (Colegio Ana Josefa Morales, Santander de Quilichao). Igualmente hicieron parte de este proceso Marcela Piamonte, Ernesto Hernández, Jaime Viveros, Ziomara Garzón, Axel Rojas, Sua Baquero y Elizabeth Castillo del Programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.



El camino andado

El proceso inició en agosto de 2003 cuando se dieron los encuentros para conformar el grupo de expedicionarios y trazar la ruta de las instituciones educativas a visitar.

Entre septiembre y octubre realizamos los talleres de formación con los maestros y maestras expedicionarios, a partir de los cuales se construyeron y definieron las estrategias y herramientas a ser tenidas en cuenta durante nuestro recorrido.

La Ruta logró convocar a más de veinte personas, que nos fuimos embarcando a lo largo de los diferentes puertos trazados en el camino. Inicialmente, en la Universidad nos encontramos un grupo de docentes del programa de Licenciatura en Etnoeducación, comprometidos con la construcción de proyectos educativos en y para la diversidad cultural. Algunos con la oportunidad de haber participado en procesos educativos de algunas comunidades negras del norte del Cauca y en proyectos similares en otras regiones del Departamento.

Las maestras y maestros con los que habíamos trabajado se embarcaron con nosotros en el viaje y llamaron a otras y otros maestros con ganas de emprender esta expedición; así fueron llegando, cada uno con su mochila llena de sorpresas. El recorrido también nos regaló eso, nuevas y nuevos expedicionarios llegaron y nos enseñaron nuevos caminos y trazaron con nosotros el mapa que nos serviría para animar los desplazamientos.

Juntos trazamos nuestra Ruta Afrocolombiana para la región del Norte del Cauca y Sur del Valle. El recorrido se trazo a través de cinco (5) municipios: Suárez, Buenos Aires, Jamundí, Caloto y Santander de Quilichao y ocho (8) instituciones educativas.

La apuesta de la Ruta ha sido la de dejarnos sorprender por todas aquellas voces, rostros y lugares que hacen parte de nuestro recorrido, y a partir de ellos lograr conocer un poco mejor la realidad de las instituciones educativas de esta región, inmersas en la cultura afrocolombiana. Hoy, el equipo expedicionario está conformado por un grupo de quince (15) maestros y maestras representantes de estas instituciones; seis (6) docentes y dos (2) estudiantes de la Universidad del Cauca.

Este encuentro en la diversidad nos permitió emprender una nueva ruta, en la cual tratamos de generar un encuentro con la cultura negra para contribuir a su reconocimiento, a su visibilización y a la deconstrucción de estereotipos e imaginarios y prácticas que la excluyen o la niegan.

(Informe Final Ruta Afrocolombiana Sur del Valle Norte del Cauca. Expedición Pedagógica Nacional. Al encuentro con Nuestra Cultura Afrocolombiana)

Los anteriores planteamientos nos permiten mostrar que la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos implica transversalizar el proceso

6. Maestros, saberes y prácticas pedagógicas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos¹³

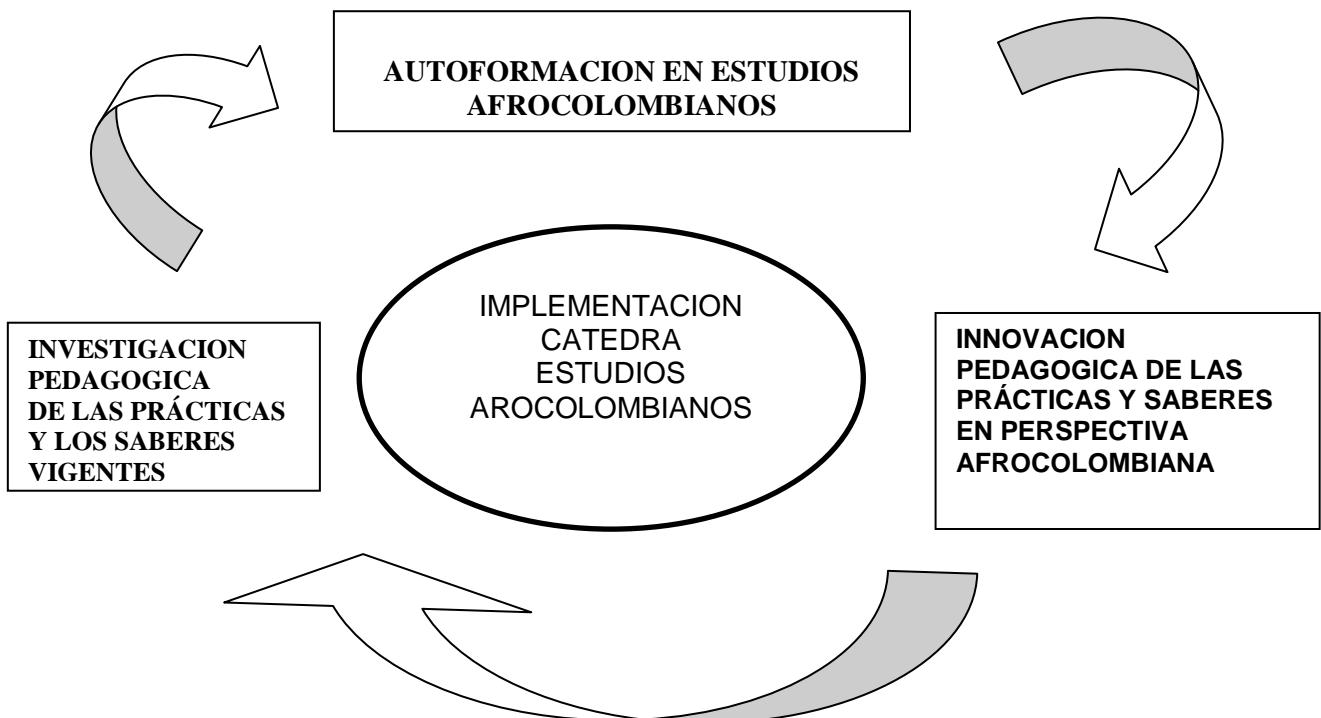
Elizabeth Castillo Guzmán

En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Universidad del Cauca – Ministerio de Educación Nacional.

Popayán, 2008, pp. 62-69

pedagógico en clave de los saberes afrocolombianos, para lo cual se comprometen al menos tres procesos:

- **Auto-formación docente** que implica conocer y comprender las dinámicas históricas, de poblamiento, económicas, políticas y socio-culturales sobre las culturas afrocolombianas, para problematizar la concepción histórica y ético-política que de la afrocolombianidad tenemos los maestros y las maestras.
- **Investigación- innovación Pedagógica** entendida como el proceso sistemático y reflexivo sobre los saberes y las prácticas vigentes en la cotidianidad escolar y comprometidas con la producción de conocimientos escolares sobre lo afrocolombiano y lo raizal, que conducen a la renovación de las mismas.
- **Producción de materiales** en la idea de contar con nuevos textos y nuevas lecturas de lo cultural, que puedan agenciar la valoración y la comprensión crítica y contextualizada de lo afrocolombiano y lo raizal.



Bibliografía

Martínez Boom, Alberto & y Unda Bernal Ma. Del Pilar. “El maestro y su formación: Del devenir moderno al devenir



6. Maestros, saberes y prácticas pedagógicas en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos¹³

Elizabeth Castillo Guzmán
En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Universidad del Cauca – Ministerio de Educación Nacional. Popayán, 2008, pp. 62-69

contemporáneo”. En: Revista Educación y Ciudad. IDEP *Sobre la profesión educativa*.