

REVISTA
CULTURA, ESTÉTICA & LINGUAGENS

Vol. 04, Nº 02 - AGO. 2019



N
O
S



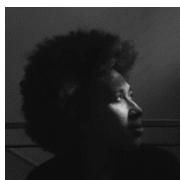
SABERES ANCESTRALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANA

SABERES ANCESTRAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE:
 REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA COLOMBIANA

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5347975>

Envio: 03/07/2019 ♦ Aceite: 28/07/2019

ANA LÚCIA NUNES DE SOUSA



Profesora en la Universidad Federal do Rio de Janeiro, con actuación en el Laboratorio de Video Educativo y en el Programa de Postgrado en Educación en Ciencias y Salud. Doctora en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Barcelona y en Comunicación y Cultura por la Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DARWIN BALANTA GARCÍA



Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle (Cali, Colombia); educador popular y militante antirracista.

RESUMO:

Neste trabalho, analisa-se uma experiência etnoeducacional, onde o conhecimento ancestral e popular foi incluído no PEI da Instituição Educacional Portete de Tarqui, na cidade de Cali. O trabalho foi realizado sob a perspectiva étnica, deixando de lado a folclorização dos ancestrais como medida redutora. Utilizamos as metodologias de Pesquisa Ação Participativa e o modelo pedagógico praticado durante as aulas como construtivismo. Neste trabalho procuramos demonstrar a importância de uma educação destacando desde a iconografia até às contribuições dos afrodescendentes, principalmente na representação do Estado colombiano em sala de aula. Realizamos esta pesquisa, no âmbito das Leis 70 de 1991 e da Lei Geral de Educação 115 de 1994, onde se faz obrigatória a Cátedra de Estudos Afro-Colombianos e a abertura à diversidade cultural dentro da escola. O trabalho de campo começou em 4 de março de 2016 e terminou em 30 de setembro do mesmo ano. O resultado mais relevante foi a inclusão da Cátedra de Estudos Afro-colombianos no Projeto Educacional Institucional da Instituição Educacional Portete de Tarqui.

PALAVRAS-CHAVE: Etnoeducação; Conhecimento popular; Educação; Lei 70; Lei 115.

RESUMEN:

En este trabajo de grado analiza una experiencia etnoeducativa, donde se incluyeron saberes ancestrales y populares dentro del PEI de la Institución Educativa Portete de Tarqui en la ciudad de Cali. Se trabajó desde lo étnico dejando a un lado la folklorización de lo ancestral como medida reductiva. Utilizamos como metodologías la Investigación Acción Participativa y el modelo pedagógico empleado durante las clases fué el constructivismo. En este trabajo se intentó demostrar la importancia de una educación con componentes que resalten desde la iconografía hasta los aportes realizados por afrodescendientes principalmente en la construcción del Estado Colombiano dentro de un salón de clase. Realizamos esta investigación, en el marco de las Leyes 70 de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994, donde se hace de obligatorio cumplimiento la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la apertura a la diversidad cultural dentro de la escuela. El trabajo de campo se inició el 04 de marzo del 2016 y terminó el 30 de septiembre del mismo año. El resultado más relevante fué la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Portete de Tarqui.

PALABRAS CLAVE: Etnoeducación; saberes populares; educación; Ley 70; Ley 115.

INTRODUCCIÓN

El inicio de la educación pública en Colombia se ubica en el siglo XIX, cuando Bolívar y Santander plantean la idea de la educación pública, gratuita y igualitaria (LOPEZ DOMINGUEZ, 1992). El general Santander va a poner en práctica la tarea encomendada por Simón Bolívar y, en el año 1823, funda el Colegio Republicano de Santa Librada, en la ciudad de Cali. Es importante puntuar que los colegios republicanos no fueron los primeros centros educativos del país, pero sí fueron las primeras instituciones públicas.

El contexto histórico-político de este periodo era de un un incipiente desarrollo industrial, así como una lenta modernización. Las exportaciones de café, la indemnización del canal de Panamá, los préstamos y las inversiones extranjeras en petróleo, minería y servicios públicos, así como el florecimiento de industrias manufactureras y la inversión estatal en obras de infraestructura, son algunos de los elementos que constituyeron la dinámica de estas transformaciones. En este contexto, la naciente educación pública se plantea para necesidades estrictamente laborales, no se toma en cuenta los conocimientos propios ancestrales para formar a esta nueva clase trabajadora o el proyecto de “nación”.

Esta educación propuesta por Bolívar y llevada al terreno por Santander se caracterizó por ser pigmentocrática, o exclusiva para vecinos, que en aquellos tiempos solo eran hombres blancos, mestizos y unos pocos pardos, que por ser considerados ‘casi blancos’ — o por su inserción al mundo blanco mestizo — tenían muchos privilegios. Además, estas escuelas fueron implementadas tan solo en el eje central andino del país, incluyendo los grandes centros urbanos de la zona norte. La periferia no fue parte del proyecto de estos líderes con mentalidad liberal. Centros poblacionales como Quibdó, Tumaco, Guapi, Timbiquí, Puerto Tejada y el Litoral Pacífico Vallecaucano no vieron llegar los primeros colegios, en su mayoría normalistas, hasta mediados del siglo XX. Para las élites andinas del país, brindar educación a negros e indígenas no era una prioridad, mucho menos un derecho. También es menester considerar que, en esta época, las teorías racistas estaban en boga en todo el mundo y Colombia no fue ajena a esto. En el inicio del siglo XX, los supuestos intelectuales colombianos defendían, en conferencias y documentos, la inferioridad de los pueblos negros e indígenas (RESTREPO, 2007; ROJAS, 2011).

Como resultado de este pensamiento y accionar referente a la otredad no blanca descendiente de europeos, es bastante común encontrar, hoy día, comunidades negras con una baja autoestima, poco o ningún sentido de pertenencia, dependiente de las acciones de los “blancos buenos” y que buscan, por cualquier medio, no ser un negro en su entorno, con toda la connotación que esto implica en una sociedad occidentalizada, como sugiere la investigadora y psicóloga brasileña Maria Aparecida Silva Bento(2002).

Así, cuando nos proponemos a implementar elementos ancestrales dentro de la escuela, lo que se busca es contrarrestar la historia educativa reciente del país; poder brindar otras perspectivas de identidad, unidad nacional y de encuentro multicultural que beneficie a todos sin importar religión, grupo étnico, posición socioeconómica e ideología política. A esto está llamada la educación.

Afortunadamente la historia educativa colombiana está haciendo cambios importantes para mejorar el acceso a ella, con mejorías a la calidad, garantías de permanencia para los estudiantes y en los contenidos curriculares. Partiendo desde lo jurídico, la Ley 70 del 1993 — a su vez, en desarrollo de estas medidas, los decretos

reglamentarios de la misma — busca establecer los mecanismos de participación que permitan a las comunidades afrocolombianas proteger los derechos sobre su conocimiento ancestral y su propio territorio por medio de la educación. En los artículos 33, 34 y 35 de la antedicha ley se explican los elementos que deben considerarse en la adaptación del currículo a las condiciones culturales de comunidades negras, de tal forma que reflejen el proceso productivo, económico, social, del ambiente del ya antes mencionado grupo étnico.

En 1994, la Ley 115 (Ley General de Educación), introdujo innovaciones importantes en el sistema educativo para formar al ciudadano que requiere de ese ideal de democracia participativa, descentralización, estado social de derecho y nación pluriétnica y multicultural establecido en la constitución del 1991, es decir, que dichas normas no sigan siendo letra muerta para la realidad vivida.

Así, es el contexto mencionado anteriormente y imbuidos del deseo de hacer con que la educación sea practicada, observando los principios de la diversidad, que nos hemos planteado la tarea de proponer la inclusión de saberes etnoeducativos y populares en la educación pública colombiana. Esta investigación analiza una experiencia educativa, desarrollada en el Colegio Portete de Tarqui, ubicado en la ciudad de Cali, barrio Lourdes, durante los meses de marzo a septiembre del año 2016. Esta experiencia intentó dar nota de la amplia y compleja sociedad colombiana, en un contexto urbano caleño, en donde se insertaron conocimientos ancestrales en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio. Lo que se buscó fue incluir dentro del modelo tradicional escolar — impartido desde las élites colombianas — otras narrativas donde el/la estudiante pudiera sentirse parte y no solo un observador-admirador de los próceres que poco tiene que ver con ellos. El objetivo del proyecto era fomentar la identidad en los niños y niñas, desde la intervención interinstitucional y actores sociales, a través de la intervención en el PEI de la institución educativa mencionada. Para tal, se revisa el PEI de la Institución, para corroborar si se están aplicando las normativas legales de inclusión de saberes etnoeducativos mencionados en la Ley 115; se busca insertar a padres de familia y actores sociales con conocimientos ancestrales en la educación de los niños institucionalizados y visibilizar los aportes sociales de las comunidades afros

dentro de la construcción del Estado colombiano. Trabajamos, además, con la hipótesis de que la implementación de saberes populares y ancestrales en la escuela pública favorece y fortalece el sentido de identidad y pertenencia en los niños y adolescentes.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL EDUCACIÓN, ETNOEDUCACIÓN Y SABERES ANCESTRALES

En el contexto de esta investigación, partimos de una concepción amplia de la educación, que va más allá de la educación escolar formal, aunque no la excluye. La educación, para Brandão, se entiende como: "una fracción de la forma de vida de los grupos sociales que la crean y recrean, entre muchos otros inventos de su cultura, en su sociedad" (2007, p.18). La educación es, por lo tanto, en palabras de Freire "una forma de intervención en el mundo. La intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñado y/o aprendido implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento" (FREIRE, 2002, p. X).

Por lo tanto, la educación es inherente a todas las sociedades, siendo una forma de que esta sociedad comparta sus ideas, costumbres y cultura. La educación puede estar presente en momentos de trabajo, ocio, afecto, religiosidad, etc. Con respecto a la educación de los pueblos negros e indígenas subordinados, Brandão (ibid) afirma que ellos crean, dentro de los límites que les son impuestos, sus propias formas de conocimiento, así como formas de preservarlas a través de la educación. La etnoeducación, desde nuestro punto de vista, sería, así, esta forma de educación mencionada por Brandão.

Encontramos bastante relevante hablar de etnoeducación, identidad y sentido de pertenencia en la escuela pública, aún más en éste nuevo milenio, el que se vive transversal a los adelantos tecnológicos donde aparece el sistema mundo global o globalización. Para las comunidades ancestrales y étnicas esta nueva forma de percibir el mundo puede trasgredir, ya que no los reconoce.

Para nosotros, el mayor problema es que desde la periferia colonizada nos puede traer este nuevo orden mundial es la pérdida de la identidad; debido a que los que nos debemos globalizar a la otredad occidental somos nosotros, no ellos. Durante la etapa

colonial y republicana, el eurocentrismo nos educó, aún lo hace, solo con unos pequeños cambios a finales del siglo XX donde inicia la educación gratuita y abierta para la gran mayoría de habitantes del país. Los colombianos periféricos descendientes de Benkos Bioho y Quintín Lame estamos en constante batalla por virar nuestro pasado y mejorar el presente. Esto solo lo puede dar con una educación integral que de cuenta en sus currículos académicos de procesos alternativos como la etnoeducación. En este sentido, es fundamental la contribución del profesor Obeso o cuando menciona que:

El sistema educativo colombiano, está concebido en una sociedad estructurada bajo moldes o formatos pedagógicos de una raza que se asume "superior" en cultural, valores, conocimientos, ciencias e instituciones, es decir creemos y pensamos que lo útil y necesario es lo que nace y se genera a partir de los procesos de desarrollo que provienen del mundo occidental (Europa o de Estados Unidos), estas mismas creencias y valoraciones se reproducen constante y secuencialmente en los distintos escenarios de nuestra vida cotidiana. La etnoeducación o educación para grupos étnicos, se caracteriza por ser un modelo educativo definido, ejecutado, aplicado y proyectado según los conglomerados étnicos, no debe estar sujeto a procesos de estandarización, debe partir de la propia dinámica y concepción vivencial del contexto poblacional y de la propia cotidianidad de las comunidades étnicas, rurales y también las urbano-marginadas (OBESO MIRANDA, 2007, p.).

En el ámbito internacional, la palabra etnoeducación fue mencionada y referenciada por el mexicano Bonfil Batalla (1982), quien — durante un discurso en Costa Rica sobre educación — defendió la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferente para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder.

Durante esta investigación, pudimos observar las semejanzas teóricas referentes al concepto de etnoeducación utilizado entre los académicos negros y el Ministerio Nacional de Educación (MEN). Ambos grupos tienen los objetivos claros y definidos. En la última actualización, en el año 1996, con respecto al tema en cuestión, el MEN se refiere como: “Un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos fortalecen su autonomía en

el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida” (COLOMBIA, 1996). Así, se nota que desde el Ministerio de la Educación colombiano también se valoran los saberes ancestrales de los pueblos negro e indígena. La defensa de estos saberes no es, por lo tanto, exclusiva de los que abogan por la etnoeducación.

Los saberes ancestrales han sido desde el principio de la humanidad la primera forma de reproducción de conocimientos. La academia occidentalizada no lo vio de esta manera, solo ahora inicia a reconocer sus valores y múltiples formas presentes en cada rincón del territorio nacional. Es de destacar como organizaciones de gran importancia y desarrollo para la humanidad están asumiendo una postura en defensa del material humano que se debe resguardar y reproducir a través de estos saberes. Así es que, por ejemplo la UNESCO defiende en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural que los saberes ancestrales son un patrimonio cuyo valor no se circunscribe únicamente a las comunidades originarias, sino que constituyen un importante recurso para la humanidad, en tanto enriquecen el conocimiento mutuo por medio del diálogo, y permiten conservar el amplio espectro de la diversidad cultural existente en un territorio determinado. Por tal motivo debe ser protegida y promovida, reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2019).

Desde el universo académico también empiezan a verse esfuerzos para definir, defender e implementar el estudio de los saberes ancestrales en este mundo:

El conocimiento ancestral se basa en la naturaleza, en las relaciones simbólicas y formativas de las “leyes de origen” de los pueblos que explican las relaciones naturaleza-ser humano, en las perspectivas de comunidad y pueblo, medida por el conocimiento de los mayores, la historia oral y los médicos (the walas, marOpik, mamos, tatas entre otros), quienes tiene la capacidad de “dialogar” con los esenciales: astros, animas, energías entre los tres mundos y sus comunicaciones, que manifiestan situaciones concretas de los ciclos de vida de los pueblos y sus trámites ante la posibilidad de armonizar y equilibrar las relaciones de vida que afectan a todo lo que existe en la naturaleza, el medio, los territorios mayores (FAYAD, 2015, p.16).

Cada grupo humano cuenta con una cultura, esta se transmite de generación en generación y forman una identidad colectiva determinada. En nuestro país tenemos diferentes pueblos con conocimientos de gran valor que aún no se han aprovechado al máximo. Anteriormente se cayó en el error, por mucho tiempo, de reducir los saberes ancestrales al folclor dentro de los centros académicos, pero estos están abriéndose paso en escuelas, colegios y universidades y es lo que también pretendemos con este trabajo de investigación y práctica militante.

METODOLOGÍA

En la realización de esta investigación, se ha optado por utilizar, de forma transversal, la Investigación Acción Participativa (IAP). Teniendo en cuenta el carácter educativo popular de esta investigación, encontramos muy acorde a Rahman y Fals Borda (1992, p. 2): “Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes”¹.

Además, es un estudio de caso, basado en la sistematización de experiencias, que, en las palabras de Jara:

toda sistematización tiene dos componentes básicos a los cuales podemos asignar una determinada utilidad: el proceso de sistematización y el producto de la sistematización. Ambos elementos están relacionados íntimamente relacionados, pero es importante diferenciarlos para saber su utilidad en el proceso. Afirmamos entonces que la sistematización nos sirve para:

- a) Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- b) Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- c) Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas (JARA, 1996, p.15).

¹ RAHMAN, A y FALS BORDA, O. La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En: La investigación acción-participativa: inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular, 1992.

Con base a estos principios metodológicos, el trabajo de campo se inició oficialmente el 04 de marzo del año 2016 y terminó el 30 de septiembre del mismo año, pero desde antes ya se habían realizado acercamientos a la institución educativa para presentar lo que se pretendía hacer. Luego de la aprobación por parte del cuerpo directivo fue necesario hacer vistas periódicas para actuar como observador dentro del colegio.

El modelo pedagógico utilizado durante las sesiones para trabajar los talleres o actividades en el aula fue el constructivismo:

El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos ad hoc para explicarla (SERRANO Y PONS, 2011, p. 11)

Las metodología empleada en los talleres fue participativa, con recolección de datos por parte de los estudiantes, el docente tallerista, fuentes orales, discografías y bibliografía con componente étnico. Luego de presentar la propuesta de investigación a la dirección del Centro Educativo, pudimos compartir los objetivos del programa a los estudiantes y mostrarles, conforme al Artículo 56 de la Ley 115 del Ministerio de Educación Nacional (febrero 8 de 1994), que es de carácter obligatorio para las instituciones educativas públicas y privadas del país, implementar en sus programas académicos estudios pluriculturales con el fin de ampliar el concepto de cultura nacional que se tiene y dar visibilidad a los grupos étnicos presentes en el territorio.

Las preguntas y cuestionarios presentados en el desarrollo de las sesiones de los talleres fueron principalmente cualitativas, esto se debió a que en este trabajo se le dio relevancia a los sentires, pensares y accionar de los estudiantes, durante todo el programa. Se trató de salir del mundo lineal propuesto e implementado por occidente en la academia para dar unos pequeños pasos a otras cosmogonías. Esperamos poder

haber sistematizado estos aspectos de la mejor manera posible y dejar un resultado pertinente para los estudiantes y la institución educativa que amablemente nos permitió hacer parte de ella.

Con el PEI de la institución en nuestras manos, identificamos el plan de aula del grado 8, que fue el curso en el que se intervino. Pudimos encontrar respuestas a uno de nuestros objetivos específicos, donde se quiere saber si la institución está llevando a cabo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y conocer la institución desde adentro.

En total, hemos realizado siete talleres realizados durante el proyecto de seis meses: 1) Socialización de la propuesta; 2) El peligro de una sola historia; 3) Cartografía familiar; 4) África y América antes de los europeos; 5) Quien necesita identidad; 6) Lecto-escritura, basada en no textos etnoeducativos; 7) Video-audición de materiales etnoeducativos.

La experiencia fue sistematizada por medio del diario de campo, en este se llevó un registro de las actividades realizadas y al final de se analizó el ¿por qué paso lo que paso? Otra herramienta utilizada para recuperar la información suministrada por los estudiantes durante cada sesión fue una grabadora de audio. No quisimos perder detalle de cada intervención durante el proceso, y como ya se había mencionado antes, los talleres en su mayoría fueron de sentires, por ende cualitativos.

LOS TALLERES ETNOEDUCATIVOS

El objetivo de esta investigación era analizar el desarrollo de la inserción de saberes etnoeducativos y populares en el PEI de la Escuela Portete de Tarqui, a través de la realización de talleres etnoeducativos, que fueron realizados en las tardes, durante 45 minutos, como se puede ver en la tabla abajo (Tabla 1).

Tabla 1 – Talleres realizados en la Institución educativa Portete de Tarqui (2016)

TALLER	FECHA	HORARIO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Socialización	4 de marzo 2016	15:00 -15:45	40
El peligro de una sola historia	18 de marzo	15:00 - 15:45	37
Cartografía familiar	29 de abril	15:00 - 15:45	33
África y América antes de los europeos	27 de mayo	15:00 - 15:45	36
Quién necesita identidad	24 de junio	15:00 - 15:45	37
Lecto-escritura, fragmentos de libros: “A la diestra de dios Padre”, “Las estrellas son Negras” y “Popol Vuh”	26 de agosto	15:00 - 16:30	40
Vídeo-Audición	30 de septiembre	15:00 - 15:45	38

En la primera sesión del proyecto, se realizó un pequeño cuestionario donde se le preguntaba a los estudiantes: 1) ¿Qué entiende usted por etnoeducación? 2) ¿Cree que es importante implementar saberes ancestrales dentro de las actividades académicas en la escuela? 3) ¿Cómo usted se ve reflejado o representado dentro del programa académico en su escuela? 4) ¿Cuál es su lugar de nacimiento? Encontramos que en las respuestas al punto número uno, hubo un gran desconocimiento o tergiversación del término etnoeducación. El 70% de los estudiantes la ubicó exclusivamente en lo negro y solo como folclor. Con respecto a la segunda pregunta, encontramos un patrón, casi que unánime. Cabe resaltar que en este punto hubo más interés de parte del grupo, las respuestas fueron más fluidas y de mayor calidad. Una inmensa mayoría de estudiantes argumentaron que incluir saberes ancestrales en la educación no era beneficioso para su actualidad, que ellos requieren mayor acceso a

las nuevas tecnologías con fines laborales específicamente. En relación a la tercera pregunta, los estudiantes pidieron que se les explicara mejor. Pero luego de esto, no sabían cómo o que responder. Finalmente se optó en pedirle al estudiantado que hicieran una representación gráfica, escrita corta o de forma oral que diera cuenta de como ellos, siendo negros, mestizos y campesinos empobrecidos se veían incluidos de forma positiva o negativa dentro del programa curricular del centro educativo. El 35% de los estudiantes no respondieron; el 40%, manifestó verse representado de forma negativa; y el restante, 25%, contestó que se veían de forma positiva.

En el segundo taller, realizado el 18 de marzo del 2016, abordamos la identidad cultural en Colombia. La primera actividad fue la proyección del video “El peligro de una solo historia”, (18 min) por la escritora nigeriana Chimamanda Adiche. Este audiovisual se trata de una charla — conocida como TED Talk. Al inicio de la proyección los estudiantes estaban dispersos, pero cuando el video inicia tomando temas candentes — como la razón por la cuál, en los cuentos, siempre ponen princesas blancas, de pelo rojo y ojos azules como única representación de belleza, dejando a un lado a las otras formas como la indígena, mestiza y africana — los estudiantes se volvieron atentos a la pantalla. Culminada la proyección nos ubicamos en mesa redonda para para desarrollar la discusión. Contando con tan solamente 20 minutos, trabajamos una solo pregunta en el debate oral: ¿Qué opinión tiene usted con respecto al anterior vídeo? Algunas de las respuestas fueron: 1) “La escritora habla de una forma muy divertida sobre el racismo y de como solo vemos la belleza en personas blancas”; 2) “La historia tiene que ser contada también por los vencidos”; 3) “No sabía que en Nigeria hablaban inglés”; 4) “Yo también crecí soñando con campos llenos de manzanas y castillos, pero cuando fui creciendo vi otra verdad”; 5) “Muy importante cuando ella habla de experiencia en Estados Unidos, paso de ser una niña rica en su país a una pobre africana que no sabe nada”; 6) “Hasta nosotros acá en Colombia pensamos que África es un lugar horrible sin nada bueno para ver”.

Para el tercer encuentro, llegaron 33 estudiantes, de los cuales 19 hicieron el trabajo con sus padres y abuelos en casa, buscando entender la Cartografía familiar. Los demás, no lo habían hecho, pero igualmente quisieron compartir lo que sabían. Hicimos

la ya habitual mesa redonda para encontrarnos todos en uno y de forma horizontal, al mismo nivel. Se partió hablando durante 10 minutos de la experiencia personal del docente tallerista, con esto se buscó romper el hielo y al mismo tiempo dar una guía para que los estudiantes continuaran. El resultado demostró que la mayor parte de los estudiantes, 30 de ellos, eran naturales de Cali; y 10 de otras ciudades en la región. Entretanto, cuando son relevados los datos de procedencia de padres, madres, abuelos/as, queda patente que estos estudiantes son criados en un entorno más diverso, una vez que la procedencia de los familiares, en su mayor parte, no es caleña; ni siquiera Valle Cauca. Este dato es importante porque pone en cuestión la importancia de los saberes ancestrales para estos estudiantes. Por más que ellos puedan considerarse “gente de ciudad”, la verdad es que su cultura es más bien campesina, con fuerte influencia negra y indígena.

La cuarta sesión abordó el tema “África y América antes de los europeos”. En este encuentro, usamos la sala de audio visuales de la institución, donde proyectamos imágenes y videos cortos sobre los imperios de Malí en África y el Azteca en América. Terminada la presentación se pidió a los estudiantes que conformaran grupos para plasmar en la cartulina, con figuras o un mensaje escrito, lo que para ellos representaba, significaba o que opinión les había generado el material expuesto. Para esto solo contaban con 15 minutos para elaborar la propuesta y 10 minutos para que un miembro del grupo explicara brevemente lo recogido durante el trabajo en equipo. Fueron conformados grupos, que presentaron representaciones gráficas, incluyendo dibujos y frases, abordando el tema del taller. Tres de los grupos centraron su presentación en la novedad que fue para ellos descubrir todo el conocimiento creado por los imperios Azteca y de Mali; uno de los grupos hizo un paralelo del reinado Musa, de Mali, con la cultura hip hop actual, a través de un dibujo sobre el “El Rey del Bling Bling”²; y otro grupo plasmó el impacto del descenso de Moctezuma, emperador Azteca, muerto violentamente a manos de los españoles, para toda la comunidad.

2 El Bling bling o simplemente cultura bling es una moda estética utilizada en la cultura hip hop, en la cual los artistas llevan como prendas muchas joyas y piedras brillantes para mostrar su poder adquisitivo y ganar respeto.

Basados en el video intitulado “Tienes derecho a permanecer negro e ignorante vs tienes derecho a auto-educarte y educar”³, del activista y poeta de Guinea Ecuatorial, Krisnsang; y en el libro del escritor jamaiquino Stuart Hall, “Quién necesita identidad”, se elaboró un taller usando como título el nombre de este que es uno de sus libros más conocidos. Inicialmente se mostró la presentación de Krisnsan, donde se narra otra historia de los pueblos de África, tratando de desvirtuar todo lo que occidente nos ha contado del continente negro. Se pidió al grupo de estudiantes que formaran cuatro grupos, con el fin de analizar lo expuesto e interactuar sobre el tema, también se sugirió que la respuesta debe ser traída a nuestra realidad o contexto. Una vez más, los estudiantes relataron su impacto delante la información de que el origen de ciencias y inventos que creían ser europeos, eran, en verdad, originados en África. Uno de los grupos hizo el siguiente cuestionamiento: ¿Si todo esto que escuchamos en el vídeo es cierto por que los africanos actualmente son tan pobres?

En la penúltima sesión, se trabajó con la Lecto-escritura de fragmentos de los libros “A la diestra de dios padre”, “Las estrellas son negras” y “Popol Vuh”. El taller inició formando cuatro grupos de estudio, a cada uno se le dio una copia del resumen de los libros ya antes mencionados. Los estudiantes deberían leer los fragmentos, elegir una parte para leerla en voz alta para su grupo y luego compartir sus impresiones para el total de la clase. Acerca del libro “Las estrellas son negras”, expresaron que “Este libro fue escrito hace muchos años, pero la realidad de este departamento y de muchos otros como la Guajira no cambia, ellos aún tienen hambre y sed”; en relación a “A la diestra de Dios padre”, que “La historia es muy bonita, nos habla de la cultura paisa campesina”; acerca de “El Popol Vuh”, plasmaron algo muy interesante, afirmando que “Esta historia nos pareció contradictoria con nuestras creencias religiosas, en este grupo todos somos católicos”; sobre el libro “La rebelión de las ratas”, explicaron que “Los trabajadores, cansados de tantas injusticias hacen una revolución, hasta los lleva a la

3 Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=xY80q-RGnHw&t=235s>>. Consultado el 13/07/2019.

muerte, pero nos dejan muchas enseñanzas como la dignidad y el no quedarnos callados ante los maltratos”.

Para culminar este proyecto se ha decidido hacerlo con una vídeo-audición etnoeducativa, se escogieron detalladamente un grupo de canciones que, a nuestro parecer, hacen la tarea de etnoeducar. Estas canciones tratan de hechos históricos y contemporáneos referentes a la educación propia, la identidad y además tienen un alto sentido de pertenencia. Con esto también se intenta mostrar otras formas de impartir clases. Las canciones utilizadas en este taller fueron: El Jaguar, del grupo boliivano K’alamarka; Latinoamérica, interpretada por Calle 13, de Puerto Rico; Buffalo Soldier, de Bob Marley & The Wailers, de Jamaica; Invasión Costeña, 3 de la colombiana Cynthia Montaña; y La Historia del cimarrón, interpretada por el Grupo Niche, de Colombia. Después de esta actividad nos ubicamos circularmente en el salón de clase para evaluar de forma oral al contenido de las canciones; y finalmente el proyecto.

Destacamos, algunas de las intervenciones de los estudiantes acerca de este taller:

“A mí me gusta mucho el Rap y la cultura Hip Hop, escucho esta música por su contenido, el Rap habla de la realidad en las calles y del racismo, a diferencia del Reaggetton y otros ritmos de urbanos de moda. Me gustó mucho escuchar esta canción de Cynthia Montaña. Habla de lo que vive la gente que llega desplazada a Cali. Deberíamos hacer más clases con solo rap”

“Me sentí un poco rara con las nuevas clases, me gustaron, pero cuando leímos ‘El Popol Vuh’ y todas estas cosas sobre otros dioses no me gusto”.

“Cuando inició esta clase pensé que íbamos a ver más sobre danzas y bailes típicos, no sabía que la etnoeducación también tratara estos temas”.

“Me gustó mucho conocer más sobre mi cultura afro, saber que nuestros antepasados no solo fueron esclavos como siempre nos han dicho”.

LECCIONES PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ETNOEDUCATIVA

Presentamos a continuación un análisis de los resultados de la sistematización en la experiencia educativa llevada a cabo en el colegio Portete de Tarqui, de la ciudad de Santiago de Cali. Para esto, retomamos los objetivos planteados al inicio de esta investigación y los conceptos teóricos presentados en la formulación de la propuesta.

Sobre los siete talleres realizados en el marco de este proyecto, nuestro objetivo fue analizar como se da el desarrollo de la inserción de la CEA y saberes ancestrales dentro del PEI de la Institución Educativa Portete de Tarqui. Para iniciar, debemos mencionar nuevamente que el Centro Educativo Portete de Tarqui no cuenta con un PEI específico, éste está en construcción desde el año 2009, según nos mencionó el coordinador académico. La Institución tiene una guía, que es muy completa, pero a su vez, todo está mezclado. Así, creemos que falta un documento más detallado que de fe del norte académico. Esto fue parte del aprendizaje y/o primer aterrizaje al mundo real, fuera del romántico que vivimos en muchas ocasiones dentro de la universidad.

Como segunda medida, se pudo constatar que dentro de la guía académica, que a su vez hace de PEI no se está aplicando el Decreto 1122 de 1998, incluido dentro de la Ley 70, donde se hace obligatorio la CEA en todas las instituciones educativas que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Con relación al artículo 5 de la Ley 115 de 1994 MEN, sobre la necesidad que desde la escuela se reconozca la diversidad cultural como fundamento de unidad e identidad, se ha averiguado que esto solo se queda en dibujos sobre murales y carteleras del centro educativo, además de eventos folclóricos. Se puede resaltar la iconografía diversa que la institución está implementando, pero aún hace falta incluir aspectos multiculturales y pluriétnicos en el plan de estudios.

Como resultado de los siete talleres realizados en nuestro proyecto, podemos afirmar que se logró que la CEA y los saberes ancestrales hagan parte del PEI de la Institución. Actualmente, a raíz del buen desarrollo de los talleres, la institución educativa Colegio Portete de Tarqui puso en marcha una comisión académica para implementar la CEA dentro del PEI. Esta construcción considerara el estado actual en proceso de construcción del PEI y actúa bajo el marco de la Ley 70, Decreto 1122 de

1998. Los encargados serán los profesores de ciencias sociales de la Institución, que a su vez contarán con la ayuda y asesoramiento de los colectivos afro estudiantiles de la Universidad del Valle, Palenque Universitario y CADHUBEV. Consideramos que este fue el aporte institucional de nuestro proyecto.

Dentro de los objetivos específicos se planteó la inserción de actores externos al proyecto educativo institucionalizado de los estudiantes. Como resultado mencionamos que los padres de los estudiante no fueron protagonistas como se pensó. Lo mismo ocurrió con los líderes del sector, en tan solo una ocasión contamos con el apoyo y aportes de uno de los fundadores de la escuela Portete de Tarqui. Creemos que esto se dio primeramente por el poco tiempo disponible para hacer el trabajo y a una mala formulación en la propuesta donde estos debían intervenir. Se debió haber realizado por lo menos un encuentro físico con padres y líderes del barrio para recoger información más detallada e intentar después incluir un ejemplo de vida como taller dictado por una de estas personas dentro del colegio.

En relación al trabajo con los estudiantes, mediante los talleres, durante el programa, nos enteramos del poco conocimiento que se tiene referente a conceptos como etnoeducación y saberes ancestrales dentro del marco escolar. El primer taller fue de socialización, este se empleo para hacer preguntas y conocer el terreno donde nos íbamos a desempeñarnos durante seis meses. Los estudiantes mostraron mucho interés por lo que se les estaba presentando, en parte pudo ser en su imaginar que esto seria como “capar” clases los viernes, con el tallerista rasta de Univalle y todos los preconceptos que estas etiquetas sociales conlleva.

Mediante el avance de los talleres y de los contenidos académicos, como se fue mostrando una iconografía distinta a la habitual, el interés y los cuestionamientos fueron apareciendo en mayor medida por parte del grupo de estudiantes. Estos empezaron a pensarse un mundo diferente con otras narrativas históricas, escuchar a Chimamanda Adiche hablar sobre el peligro de una sola historia, esta mujer de otro continente los acerco más a su realidad caleña que muchos textos escolares como los elaborados por Santillana y Norma.

De esta misma forma, el video del poeta guineano ecuatorial Krisnsang fue el detonante para ampliar la discusión sobre lo que históricamente nos han enseñado sobre África; realmente este tema tocó fibras en los estudiantes, al escuchar otra versión mucho antes de la era colonial sobre los imperios que existían en el mencionado continente. Los comentarios al final de la presentación denotaban sorpresa, dudas y asombros a cerca de esta nueva información.

Los resultados de la cartografía familiar no fueron tan satisfactorios, la mitad de los participantes no realizó la pesquisa en casa con los padres, pero pudieron participar del taller debido a que todos conocen su ascendencia inmediata (segunda y tercera generación). Creemos que la falta de parte de los estudiantes para llegar mas informados a clase se debe a la poca comunicación entre padres e hijos por motivos de tiempo, disposición de ambas partes y el poco trabajo desarrollado por parte del proyecto para vincular y comprometer a los padres de familia. Sin embargo sacamos adelante el taller; en este se evidenció un afán por parecer u ostentar su ascendencia caleña por encima de dos generaciones anteriores migrantes a la ciudad de Cali.

En los tres últimos talleres fuimos notando un cambio en el grupo, estaban con ganas de más información, le propusieron al coordinador académico ampliar las horas de los talleres, a lo que se le dio una respuesta negativa por motivos de las eternas dificultades del tiempo en la escuela pública colombiana. La solución que presentamos para los estudiantes fue la de enviar contenidos etnoeducativos por el grupo de Facebook de la Institución con el aval de las directivas. Pero el cambio más relevante al cual nos referimos durante el proceso educativo que se realizó, fue observar la forma en que los estudiantes comprendieron la importancia de la etnoeducación, la CEA y a su vez el implemento de saberes ancestrales dentro de la escuela. Para ellos estos elementos eran de carácter extracurricular y con poco valor dentro del plan de aulas. Los estudiantes hicieron el puente educativo que comunica el ya conocido mundo occidental con otras cosmogonías presentes en su diario vivir.

Los elementos educativos presentados en el proyecto y los que ellos investigaron complementariamente, lograron cambiar sus perspectivas sobre su identidad, la cual parte desde lo individual como miembros de un grupo étnico determinado, pero mas

importante, fue encontrar rasgos sociales en común, a pesar de la diversidad presente en el salón de clases; la mayoría de estudiantes se encontraron por su condición de marginalidad, desterritorialización y empobrecimiento.

Con relación a la pedagogía implementada en el proyecto, el constructivismo, la cual es similar a la presente en la institución educativa, y al modelo de investigación IAP, los estudiantes encontraron diferencias a la hora de trabajar en estas clases etnoeducativas. Ellos manifestaron que sintieron mas flexibilidad en la realización de los talleres, diferente de las cerradas aulas tradicionales, también hablaron de la significativa injerencia que se les permitió para complementar el material a estudiar y para a la investigación.

Desde nuestro punto de vista encontramos respuestas a lo propuesto por los estudiantes:

- El modelo pedagógico que utilizamos, pese a ser el mismo de la institución, contó con mejores resultados porque nosotros no tenemos la carga horaria laboral que los profesores de la Institución;
- El contenido de los talleres se acercó mucho a las realidades de los estudiantes;
- En nuestro proyecto dimos más valor a los datos cualitativos y al sentir emocional de los estudiantes;
- Nosotros no teníamos la presión institucional de cumplir logros para formar sujetos disciplinados bajo asignaturas. Trabajamos desde la concepción de aprender juntos con sujetos sociales.

Para concluir este análisis, inferimos que el objetivo principal se cumplió a cabalidad, y de los objetivos secundarios nuestra falencia fue en la poca articulación con padres de familia y agentes sociales de la comunidad. El modelo pedagógico constructivista fue el ideal para trabajar en este contexto social y con 40 estudiantes. Y por medio de los talleres fueron visibilizados aportes principalmente afros en mundo, sin dejar por fuera otras cosmovisiones con relevancia mundial como la Azteca, para luego pasar a lo nacional y finalmente a regional.

CONCLUSIONES

De los principales problemas presentes en esta investigación, encontramos que la institución Educativa Portete de Tarqui no está cumpliendo las leyes que desde la Constitución Política de Colombia se elaboraron e implementaron para promover la enseñanza de la diversidad cultural colombiana, y para dar vuelta positiva a los problemas de racismo sembrados en la cultura nacional.

Siendo la escuela uno de los tres pilares fundamental de construcción social, es reprochable observar como los directores académicos no han tomado con seriedad y responsabilidad lo demandado en la nueva constitución del año 1991, como plantean Restrepo y Rojas:

Hasta la fecha, la política pública de etnoeducación parece estar reducida a mínimas expresiones y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dependen en _sus avances más significativos de la iniciativa de docentes, _organizaciones y unos pocos funcionarios, en algunos lugares del país. Es decir, que los avances de la etnoeducación no son los resultados de un proceso de institucionalización _de la política de estado sino de iniciativas particulares (RESTREPO Y ROJAS, 2019, p.161).

Es de reconocer la disposición de la institución en la cual llevamos a cabo el trabajo etnoeducativo, ellos se arriesgaron por la apuesta y debido a la excelente acogida institucional y al excelente desarrollo de los talleres con sus resultados, tomaron la decisión de incluir en el PEI que está en construcción la CEA, además de implementar el fomento de la diversidad étnica colombiana. La institución educativa Colegio Portete de Tarqui creará una comisión académica, conformada por los docentes de ciencias sociales de la institución, quienes a su vez contarán con la ayuda y asesoramiento de los colectivos afro estudiantiles de la Universidad del Valle Palenque Universitario y Colectivo Afro estudiantil de Derechos Humanos Benkos Vive.

En relación a los estudiantes, podemos decir que el 04 de marzo del año 2016 nos encontramos con un grupo tímido, con mucho que aportar desde sus vivencias, pero con pocas herramientas y confianza para empoderarse de las clases, esperando siempre la directriz del docente-policía lleno de normas y un plan rígido listo para educar, no para enseñar. Se presentaron los temas con antelación a los estudiantes, así ellos podrían inferir en sus contenidos con aportes; y más importante, llegar a clase conociendo lo que se iba a presentar para, de esta manera, ser parte activa, en otras palabras, como menciona Finkel (2008, p.81) “poner a discutir en común un libro que han leído puede progresar en el entendimiento de ese libro indagado juntos su significado. Y aquí tenemos no ciegos guiando ciegos, sino curiosos sedientos de descubrimiento”.

Es urgente hacer una verdadera integración de conocimientos dentro de la escuela, estos grupos de estudios deben estar conformado por padres de familia, los cuales ya están incluidos en el formato escolar a través de los patronatos, creemos que sus funciones exclusiva de captar y administrar fondos económicos deben hacer un salto al apoyo docente para alcanzar una formación más integral de sus hijos.

Este trabajo apenas es el inicio de una larga tarea, la cual nos comprometimos a elaborar desde los sentires, desde la formación académica que vamos ganando a medida que ahondamos en el universo de saberes, desde la militancia afro, también por experiencias de racismo vividas en primera persona dentro de todos los contextos sociales de la ciudad de Cali, y la escuela no fue ajena a esta estructura racista.

Al final del Proyecto, quedamos más que comprometidos con los estudiantes de la Portete, con los padres de familia, los sectores sociales, el cuerpo docente y administrativo para sacar adelante un excelente programa etnoeducativo que de fe de la Colombia negra, raizal, palenquera, indígena, rom y campesina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. En: CARONE, I y BENTO, M. A.S. **Psicología social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 6 edición. Petropolis: Editora Vozes, 2002.

BONFIL BATALLA, Guillermo. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En: **América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio.** San José de Costa Rica: Ediciones FLACSO, 1982, p. 131-145.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación.** México D.F: Editorial Progreso, 1997.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 70 (27 de agosto, 1993). **Por la cual se desarrolla el artículo transitoria 55** de la Constitución Política. Diario Oficial. Bogotá, D.C, 1993.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8 de febrero, 1994). **Por la cual se expide la ley general de educación.** Diario Oficial. Bogotá, D.C, 1994.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos:** lineamientos de etnoeducación y proyectos etnoeducativos institucionales. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, 1996.

FAYAD SIERRA, Javier. **Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural.** En: Revista Colombiana de Educación. 2015, n.º 69, p.121-133.

FAYAD SIERRA, Javier. **Adquirir el don de la pedagogía, significa defender la profesión docente.** En: Revista Educación y Humanismo. 2009, Vol., 11, n.º 16, p. 84-98.

FREIRE, Paulo. **La importancia del acto de leer y el proceso de liberación.** México, DF: Siglo XXI Editores. 18 º impresión, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra. 25 ed, 2002.

FINKEL, Don. **Dar clase con la boca cerrada.** Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008.

GONZALEZ, JUAN. (10 de abril del 2016). **Entrevista.** Santiago de Cali, Colombia.

HALL, Stuart. **Quien necesita identidad.** En: Cuestiones de Identidad Cultural. Buenos Aires/Madrid:Amorrortu, p.13-39, 2003.

ICETEX. Fondo de créditos condonables. Disponible en <
<https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/fondo-comunidades-negras>> Consultado el 14 de julio de 2019.

JARA, Oscar. **Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización.** Bogotá: Dimensión Educativa, 1996.

JARA, Oscar. **Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.** Disponible en < http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf> Consultado el 10 de agosto del 2019.

LOPEZ DOMINGUEZ, Luis Horacio. **Santander y la educación: los colegios republicanos, una herencia perdurable.** En: Revista Credencial Historia. 1992, Vol. 28.

LÓPEZ, MIGUEL JIMENEZ. **Primera conferencia.** En: Los problemas de la raza en Colombia. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2011, p.152.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Serie lineamientos curriculares.** Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Disponible en < https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf > Consultado el 14 de julio de 2019.

OBESO MIRANDA, Miguel Ángel. **La identidad cultural no se exige ni se discute...se ejerce.** En: Etnoeducación y Diversidad Cultural. Cartagena: Secretaría de Educación Distrital, 2007.

PINEDA, Esther. **Racismo, endorracismo y multiculturalidad en América Latina.** En: CONTRA|RELATOS desde el Sur. 2015, vol. 11, no 12, p. 195-202.

RAHMAN, A y FALS BORDA, O. **La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo.** En: La investigación acción-participativa: inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular, 1992.

ROJAS, Axel; GUZMÁN, Elizabeth Castillo. **Educación de los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.** Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

ROJAS, Catalina Muñoz. **Los problemas de la raza en Colombia.** Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2011.

RESTREPO, E; ROJAS, ALEX. **Políticas curriculares en tiempos de Multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia.** En: Currículo sem Fronteiras. Jan/Jun 2012, v. 12, n. 1, p. 157-173. Disponible en < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/restrepo-rojas.pdf>>. Consultado el 14 de julio del 2019.

RESTREPO, E. **Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX.** En: Revista de Estudios Sociales. 2007, Agosto, p.46-61.

SERRANO, J; PONS, R. **El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.** En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Enero 2011, Vol. 13, n.1, p. 1-27. Disponible en < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_arttext>. Consultado el 14 de julio del 2019.

SUPLICY, Marta. **Novos paradigmas nas esferas de poder.** En: Revista Estudos Feministas. 1996, vol. 4, no 1, p. 126.

UNESCO. **Declaración sobre la Diversidad Cultural.** Disponible en <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Consultado en 14 de julio del 2019.

Walsh, C. E. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** Quito: Abya Yala, 2003.